



# Danskernes Historie Online

Danske Slægtsforskeres Bibliotek

## Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

**Danskernes Historie Online** er Danmarks største digitaliseringsprojekt af litteratur inden for emner som personalhistorie, lokalhistorie og slægtsforskning. Biblioteket hører under den almennyttige forening Danske Slægtsforskere. Vi bevarer vores fælles kulturarv, digitaliserer den og stiller den til rådighed for alle interesserede.

### Støt vores arbejde – Bliv sponsor

Som sponsor i biblioteket opnår du en række fordele. Læs mere om fordele og sponsorat her: <https://slaegtsbibliotek.dk/sponsorat>

### Ophavsret

Biblioteket indeholder værker både med og uden ophavsret. For værker, som er omfattet af ophavsret, må PDF-filen kun benyttes til personligt brug.

### Links

Slægtsforskerens Bibliotek: <https://slaegtsbibliotek.dk>

Danske Slægtsforskere: <https://slaegt.dk>

# Uddannelseshistorie 2019



## **Formål**

*Uddannelseshistorie* er et historievidenskabeligt tidsskrift for formidling af og debat om temaer inden for uddannelsesområdet. Ved formidling af forskningsbaserede, fagfællebedømme artikler og oversigter, der efterspørges af forskere, studerende, undervisere, aktører m.v., sigter tidsskriftet på at udgøre et forum for oplyst og kritisk debat. Uddannelseshistorie er forankret i historisk uddannelsesforskning, men inddrager også tværfaglige perspektiver hentet fra f.eks. komparativ, sociologisk og politologisk forskning. Som noget særligt bringes hvert år en detaljeret gennemgang og analyse af dansk uddannelsespolitik fra det indeværende folketingsår under overskriften »Årets gang«. Desuden bringes hvert år en oversigt over samtlige udgivelser inden for det uddannelseshistoriske område fra det forløbne år under titlen »Dansk uddannelseshistorisk årsbibliografi«.

## **Temareaktion af Uddannelseshistorie 2019**

Arkivar, seniorforsker, ph.d. Christian Larsen (og anmelderredaktør)  
Fagkonsulent, cand.mag. Christian Vollmond

## **Illustrator**

Fanne Antonsson (www.fanneantonsson.com)

## **Selskabets styrelse 2019-20**

Postdoktor Jesper Eckhardt Larsen, Universitetet i Oslo (formand)  
Ph.d.-studerende Karoline Baden Staffensen, Aarhus Universitet  
(næstformand og ansvarshavende redaktør)  
Specialkonsulent Jens Bennedsen, Det Kongelige Bibliotek Emdrup (kasserer)  
Seniorforsker, arkivar Christian Larsen, Rigsarkivet (sekretær)  
Lektor Lisa Rosén Rasmussen, Aarhus Universitet  
Professor Mette Buchardt, Aalborg Universitet  
Fhv. seniorforsker, arkivar Erik Nørr  
Adjunkt Maria Rejkjær Holmen, Københavns Professionshøjskole  
Fagkonsulent Christian Vollmond, Undervisningsministeriet  
Lektor Jens Aage Poulsen, Historielab, Professionshøjskolen Lillebælt (suppleant)

## **Optagelse af manuskripter**

Artikler, der søges optaget i *Uddannelseshistorie*, sendes elektronisk til Jesper Eckhardt Larsen (jesper.eckhardt.larsen@gmail.com). Forfattere opfordres til at kontakte redaktionen med ideer eller udkast til en artikel. Artikler skrives i Word med et omfang af normalt 15-18 sider à 2.400 anslag. Forfattere kan ved at henvende sig til redaktionen modtage tidsskriftets skrivevejledning. Alle artikler sendes til to fagfællebedømmere, der vurderer artiklens kvalitet og giver råd til, hvorledes den eventuelt kan forbedres. Forfattere modtager bedømmelserne og får samtidig besked fra redaktionen, om artiklen antages til udgivelse, eller om den skal revideres.

## **Bog anmeldelser**

Læsere, som er interesseret i at anmelde bøger for *Uddannelseshistorie*, kan tage henvendelse til Christian Larsen (cla@sa.dk). Bøger, der ønskes anmeldt, sendes til: Christian Larsen, Rigsarkivet, Rigsdagsgården 9, 1218 København K.

Uddannelseshistorie  
**2019**

# Uddannelseshistorie 2019

Redigeret af  
Christian Larsen og Christian Vollmond

Fra få til mange  
– det 20. århundredes  
uddannelseseksplosion

53. Årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

*Uddannelseshistorie 2019*

*Copyright: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie*

*Grafisk produktion: WERKs Grafiske Hus a/s, Aarhus*

*Isbn: 978-87-87185-11-0*

*Issn: 0900-226x*

# Indholdsfortegnelse

Forord .....	7
<b>ARTIKLER (fagfællebedømte artikler er markeret med *)</b>	
<b>Uddannelsessystemernes ekspansion i det 20. århundrede – en oversigt over årsagsdiskussionen .....</b>	<b>9</b>
<i>Af Jesper Eckhardt Larsen og Christian Larsen</i>	
<b>Vejen til obligatorisk 8. og 9. skoleår *</b>	
– ideerne og konteksten bag oprettelsen af <b>Statens Pædagogiske Forsøgscenter .....</b>	<b>27</b>
<i>Af Karen Egedal Andreassen og Christian Ydesen</i>	
<b>Skolelærernes historiske u-samtidigheder*</b>	
– lærerne som bondestandens organiske intellektuelle <b>i mødet med uddannelsesekspllosionen.   Danmark og Norge i nordisk og europæisk perspektiv .....</b>	<b>45</b>
<i>Af Jesper Eckhardt Larsen</i>	
<b>Det skæve gymnasium*</b>	
– geografiske skævheder i hovedstadsmetropolens <b>gymnasietilbud i det 20. århundrede .....</b>	<b>72</b>
<i>Af Henning Bro</i>	
<b>Kunnskapsvekst under streken gennem femti år*</b>	
– <b>høgere uddanning i Norden udenfor universitetssektoren .....</b>	<b>114</b>
<i>Af Harald Jarning</i>	
<b>Uden for tema</b>	
<b>Duborg-Skolen mellem tradition og opbrud* .....</b>	<b>140</b>
<i>Af Morten Meissner</i>	

## ÅRETS OVERSIGTER

<b>Reformtræthed, regeringsskifte og retfærdig retning? – uddannelserne i folketingsåret 2018-19</b> .....	<b>169</b>
<i>Af Signe Holm-Larsen</i>	
<b>Dansk uddannelseshistorisk årsbibliografi 2018</b> .....	<b>204</b>
<i>Ved Christian Larsen</i>	
<b>ANMELDELSER</b> .....	<b>212</b>
<b>Årsberetning for Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2019</b> .....	<b>229</b>
<i>Af Jesper Eckhardt Larsen, formand</i>	



# Forord

For langt de fleste børn og unge kom uddannelse til at spille en stadig rolle og optage mere af deres tid i løbet af det 20. århundrede. Endnu omkring 1920 var det under 5 % af en 7-klasses årgang, som fortsatte undervisningen efter den undervisningspligtige alder, men det ændrede sig markant i løbet af århundredet. Et stigende antal tog en ungdomsuddannelse, og mange fortsatte på en videregående uddannelse. Denne udvikling er fortsat ind i det 21. århundrede, hvor over 90 % af ungdomsårgangene gennemfører en ungdomsuddannelse, og hvor mere end 10 % af befolkningen mellem 15 og 69 år har en lang videregående uddannelse i dag.

Hele ungdomsuddannelsesområdet havde en voldsom ekspansion igennem hele det 20. århundrede; det gjaldt særligt gymnasie- og handelsskolerne, men også på de tekniske skoler skete mere end en firedobling af elevtallet. Hvor der i 1915 var 48 gymnasier med omkring 2600 elever, gik der lidt over 73.000 elever på de 151 gymnasier i 1995. Også på handelsskolerne voksede antallet af elever fra ca. 7.800 til 74.600 i samme periode, selvom antallet af institutioner formindskedes. Samme udvikling prægede antallet af tekniske skoler, der gik fra 242 i 1915 til 52 i 1995, men elevtallet steg til gengæld fra 18.400 til 65.000 i perioden. Den samme udvikling kunne man tillige følge på de videregående uddannelser, som udviklede sig fra elite- til masseinstitutioner. De 17 seminarier i 1915 havde 1.500 (hovedsageligt mandlige) elever – 80 år senere gik der 28.000 unge mænd og kvinder på de 51 lærer- og pædagogseminarier. Universitetet forandrede sig fra at være en institution for de få – 482 nye studerende i 1906 på det ene universitet – til 11.900 nyoptagne i 1995 på et flertal af universiteter.

Ekspansionen betød bl.a., at der kom en mere bred elevsammensætning, der fik indflydelse på og ændrede uddannelserne og undervisningsformerne. I første omgang vandt kvinderne mere og mere frem i gymnasiet og endte med at udgøre flertallet, en tendens, som også gjorde sig gældende ved mange af de videregående uddannelser. Ligeledes begyndte børn fra ikke-akademiske hjem at tage en videregående uddannelse. Senere fulgte en stigende andel børn med andre sproglige og kulturelle baggrunde end dansk. Endelig blev en større andel af børn og unge med forskellige fysiske og psykiske udfordringer og handicaps deltagere i alle slags uddannelser bl.a. ud fra en politisk vilje til større inklusion.

I dette temanummer af *Uddannelseshistorie* bringes fem artikler, der på forskellig vis kaster lys over flere af disse udviklinger. I en indledende artikel redegør Jesper Eckhardt Larsen og Christian Larsen for de forklaringsmodeller, som uddannelsessociologer og uddannelseshistorikere har anvendt til at forklare uddannelsessystemernes ekspansion i det 20. århundrede.

Herefter vender vi os mod folkeskolen og dens lærerstab. Karen Egedal Andersen og Christian Ydesen undersøger i deres artikel baggrunden for oprettelsen af Statens Pædagogiske Forsøgscenter i 1964, der var tiltænkt i en central rolle det pædagogiske og uddannelsespolitiske landskab, herunder ikke mindst den politiske ambition om at gøre det 8. og 9. skoleår obligatorisk. Folkeskolens lærere og lærerinder spillede en vigtig rolle i udviklingen af den offentlige grundskole og af civilsamfundet. Jesper Eckhardt Larsen beskriver i sin artikel den særlige rolle, som lærerne spillede i lokalsamfund i Danmark og Norge ca. 1880-1920, og dennes bredere følger for lærerkulturer og læreruddannelse også senere i det 20. århundrede.

I Henning Bros artikel følger vi udviklingen af det moderne gymnasium i hovedstadsområdet, hvor gymnasier i store dele af perioden blev etableret og drevet uden nogen form for koordination. Artiklen undersøger, hvorfor det almene gymnasietilbud fik en geografisk ujævn fordeling, og hvordan det påvirkede befolkningens adgang til at tage en ungdomsuddannelse.

Sidste artikel inden for temaet er Harald Jarnings undersøgelse af, hvordan masseuddannelse med skiftede pejlemærker har ændret de videregående fra 1960'erne til i dag. Et centralt spørgsmål har gennem perioden været, om de nye typer af videregående uddannelser skulle ligne eller adskille fra sig universiteterne.

Uden for tema kaster Morten Meissner lys over Duborg-Skolens måde at arbejde med elever, der på en og samme gang er både danske og tyske. Gennem interviews med lærere på skolen fokuseres der på, hvorledes formelle, didaktiske positioner opfattes af lærerne i den konkrete undervisning af eleverne.

Ud over artiklerne bringer vi som altid Signe Holm-Larsens meget nyttige overblik over uddannelserne i det forløbne folketingsår, ligesom der er en oversigt over ny uddannelseshistorisk litteratur i 2018. Endelig bringer vi anmeldelser af en række af nyudgivelserne. *Uddannelseshistorie 2019* afsluttes med formandens beretning.

Der skal lyde en varm tak til FKK og Danske Professionshøjskoler for støtte til dette temanummer.

God læselyst!

Christian Larsen og Christian Vollmond  
Temareaktører for *Uddannelseshistorie 2019*.

# Uddannelsessystemernes ekspansion i det 20. århundrede

## – en oversigt over årsagsdiskussionen

*Af Jesper Eckhardt Larsen og Christian Larsen*

Gennem det 20. århundrede har en stigende andel børn og unge taget en ungdomsuddannelse og/eller en videregående uddannelse, både i Danmark og i Europa. I de seneste år har over 90 % af ungdomsårgangene i Danmark gennemført en ungdomsuddannelse og mere end 10 % af befolkningen mellem 15 og 69 år har en lang videregående uddannelse. Hele ungdomsuddannelsesområdet har haft en voldsom ekspansion igennem hele århundredet; det gjaldt særligt gymnasie- og handelsskolerne, men også på de tekniske skoler skete mere end en firedobling af elevtallet. Den samme udvikling kunne man tillige følge på de videregående uddannelser, som udviklede sig fra elite- til masseinstitutioner, i Danmark såvel som i Europa.

Årsagerne til den eksplosive vækst i uddannelsessektoren i det 20. århundrede, som historisk set er helt uden fortilfælde, er omdiskuterede. Vi vil i denne artikel give et overblik over de oftest forekommende forklaringsmodeller både i den bredere uddannelseshistoriografi og fra den mere makroorienterede historiske uddannelsesforskning. Vi kommer ikke i denne oversigt dybere ind på diskussionen af ekspansionens mange konsekvenser, hvilket for enkelte dele af uddannelsessystemet bliver udfoldet i de andre artikler i dette temanummer af *Uddannelseshistorie*. I denne indledning vil vi derimod fokusere på diskussionen om vækstens årsager.

Det 19. århundrede var den periode, i hvilken langt de fleste europæiske lande, med staten som central aktør, gjorde grundskolen obligatorisk, organiseret og inklusiv. Diskussionen om dette *første akt* i skolesystemernes liv er i fuld gang. I foråret 2019 kom f.eks. bogen *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century*, som med eksempler fra Europa og fra USA peger på varierende dynamikker bag nationalstatslige skolelove.<sup>1</sup> På baggrund af dette første akt er vores intention at skitsere de centrale drivkræfter i det *andet akt* af skole- og uddannelsessystemernes liv – den hidtil usete vækst af hele uddannelsessektoren i det 20. århundrede. Her vil vi som udgangspunkt se på elleve forskellige forklaringsmodeller:

---

<sup>1</sup> Westberg, Boser & Brühwiler 2019.

1. Den teknisk-økonomiske forklaringsmodel
2. Klassekonfliktmodellen
3. Verdensinstitutionsmodellen
4. Certificeringsmodellen
5. Stigende efterspørgsel
6. Gruppemodellen
7. Statsdannelse og konkurrencestater
8. Den kulturelle forklaring
9. Den institutionelle egendynamik
10. Velfærd og retfærdighed som ideologisk drivkraft
11. En statistisk støttet eklektisk forklaring

Denne liste er længere end den, som er foreslået af den islandske uddannelsesforsker Jón Torfi Jónasson, der kun nævner de seks første. Hans overordnede kommentarer kan dog også gælde de sidste. Det gælder for flere af disse forklaringsmodeller, skriver Jónasson, at de ikke er fuldt udviklede teorier, men ofte står ret uspecificerede med hensyn til centrale aktører (individer, familier eller centrale myndigheder (staten)). En anden indvending er, at de forskellige forklaringsmodeller hver især ”passer” bedst i forskellige historiske faser og kulturelle kontekster. Endelig er disse forklaringsmodeller af og til beskrevet som gensidigt udelukkende, hvorimod de faktisk er relativt anvendelige sammen. Jónasson antager således, at det går an at kombinere dem for at styrke forklaringen på uddannelsesvæksten i forskellige historiske kontekster. Som eksempel er aktørproblemet oplagt, når grundskolen bliver obligatorisk ved lov. Denne overgang ændrer nødvendigvis private aktørers og sociale klassers roller, da staten indtager rollen som central aktør bag og drivende årsag til væksten på dette uddannelsesniveau.<sup>2</sup> I det følgende skal hver af disse forklaringer skitseres kort.

### Den teknisk-økonomiske forklaringsmodel (1)

Når den amerikanske uddannelsesforsker Martin Trow beskriver konsekvenserne af ekspansionen af højere uddannelser fra *elite* over *masse* og til *universel* deltagelse, tyer han til en overraskende enkel forklaring på, hvorfor denne ekspansion i det hele taget kommer: ”Adaption to social and technological change.” Altså at produktionsændringer til mere avancerede tekniske niveauer kræver højere kvalifikationer. Hvad han mener med ”social change”, er ikke helt tydeligt, men han skriver et sted, at Anden Verdenskrig bl.a. førte til en højere efterspørgsel efter højtuddannede kandidater fra ”økonomierne” i Europa og USA. Denne kombinerede økonomiske og tekniske forklaring lægger altså vægten efter Anden Verdenskrig.<sup>3</sup> Også en deltager i Stanford-kredsen af uddannelsessociologer, John

<sup>2</sup> Jónasson 2003: 161.

<sup>3</sup> Trow 2007: 243, 245.

Boli, anvender denne forklaring på uddannelsesvæksten i Sverige: "The need of the industrialised society for individuals with knowledge and skills".<sup>4</sup> Human kapital-teorien kan også forstås som en del af den økonomisk funktionelle forklaring. Den bygger på viden som en "added value", der forøger produktivitet og udbytte, og som knyttes sammen med en moderniseringsproces fra argrar- til industrisamfund.<sup>5</sup>

Perioden efter Anden Verdenskrig er beskrevet som præget af et nyt økonomisk og teknologisk kapløb i lyset af Den Kolde Krig. Dette må forstås som en variant af forklaringen, hvor aktørerne selv tydeligvis refererer til teknologiske og økonomiske argumenter for en uddannelsesekspansion. For den senere diskussion er det dog afgørende, at denne ekspansion, for eksempel i Tekniskerkommissionen, i allerhøjeste grad blev argumenteret specifikt med fokus på en styrkelse af de tekniske uddannelser – ikke de blødere dele af uddannelsessektoren, som faktisk voksede stærkest.

I den nyere danske historiografi er henvisningerne til denne dynamik en ofte valgt forklaringsmodel. I *Dansk Skolehistorie* bind 4, som dækker perioden fra 1920 til 1970, er Anden Verdenskrig også et centralt omdrejningspunkt for beskrivelsen af en samfundssændring, der gav uddannelsesvækst. Politikerne ville skubbe endnu mere på den økonomiske vækst – hertil kom den voksende bekymring under Den Kolde Krig for at sakke bagud i det teknologiske kapløb mellem øst og vest. Det gav en stærk tilskyndelse til at opprioritere de naturvidenskabelige fag og gøre engelsk til første fremmedsprog i 1958-folkeskoleloven. Der var bedre økonomi i kommunernes og statens kasser og dermed mulighed for at sætte fart på reformerne. Væksten i uddannelsesstilbud havde været på tegnebrættet med 1937-folkeskoleloven, men økonomisk krise, besættelse og materiale-mangel gjorde, at man først fra slutningen af 1950'erne kunne tage yderligere skridt mod øgede uddannelsesmuligheder. Folkeskolen blev altså udbygget og moderniseret i takt med "industrisamfundets dynamiske krav om flere timer, flere fag."<sup>6</sup> Med forvandlingen fra landbosamfund til et velfærdsstatsligt industrisamfund ændredes forestillingen om skolens indhold.

Forfatterne nævner også en anden dynamik, som skal drøftes mere indgående nedenfor. Tidens uddannelsesekspansion skyldtes også andre aktører: de unge selv *ønskede* mere uddannelse. Denne side kan forstås knyttet til uddannelse som velfærdsgode – ikke udelukkende som samfundsinvestering begrundet af økonomi og teknologi.

Også væksten på det gymnasiale område er blevet begrundet økonomisk i dansk historiografi. Harry Haue skriver i sin disputats, at politikere og skolefolk kunne se, at Danmark var langt tilbage, hvad angik andelen af en ungdomsår-

---

<sup>4</sup> Boli 2014.

<sup>5</sup> Fuller & Rubinson 1992: 10-11.

<sup>6</sup> Gjerløff, Jacobsen, Nørgaard & Ydesen 2014: 352-55.

gang i gymnasiet, set i forhold til Sverige, Norge og USA, og hvis Danmark skulle gøre sig håb om at følge med i den økonomiske udvikling, skulle flere have en studentereksamen. Hertil kom, at man skulle tage føringen på det teknisk-videnskabelige område i forhold til de kommunistiske lande.<sup>7</sup>

Inden for højere uddannelse har hhv. Niels Thomsen og for nylig Else Hansen forklaret væksten ud fra en flerfaktorforklaring, hvor økonomiens og produktionslivets krav står centralt, men er blevet suppleret med en velfærdsforklaring om højere uddannelse som et gode i sig selv, for individet og for samfundet. Niels Thomsen skriver, at Jørgen Jørgensens anden ministerperiode 1957-61 blev begrundelsen til en 15-årig omvæltning af hele det højere uddannelsessystem. Det skyldtes især, at der allerede forinden var sket en generel ekspansion i eksamensskolen, som nu også sendte de store fødselsårge gange videre til uddannelsesinstitutionerne. Der var i tiden en ”sand tyrkeretro på videregående uddannelsers positive værdi såvel for individets sociale opstigning og personlige udvikling, som for landets konkurrenceevne og økonomiske udviklingsmuligheder.” Produktionslivets udvikling og indtjening gav dette synspunkt sund basis i virkeligheden, og den stigende levestandard bragte muligheden inden for mange familiers økonomiske rækkevidde.<sup>8</sup>

Else Hansen vælger en lignende forklaring. Den eksplosive stigning i studentertallet skyldtes til dels de store årge gange, men stigningen skyldtes især, at det økonomiske opsving gav flere familier end hidtil mulighed for, at børnene kunne læse videre. Samtidig var gymnasiet blev udbygget i 1950’erne, så langt flere end tidligere kunne tage studentereksamen.<sup>9</sup> Dette suppleres med henvisning til, at den generelle samfundsændring fra landbrugssamfund til moderne industrisamfund også ændrede universiteterne.<sup>10</sup>

## Klassekonfliktmodellen (2)

Skoler for masserne er ifølge denne opfattelse en måde, hvorpå eliten forsøger at tvinge deres økonomisk fordelagtige strukturer eller foretrukne kulturelle former over på mindre privilegerede grupper. Derved legitimerer og udbreder de færdigheder, sprog og holdninger, som passer ind i deres specifikke samfundsopfattelse, deres firmaer og opfattelser af, hvordan markedet skal fungere.<sup>11</sup> Under dække af meritokrati legitimeres uligheder, som egentlig bygger på klassefordele for eliten. Statslige og centrale myndigheder er i denne sammenhæng ikke opfattet som neutrale, men netop til for at underbygge, beskytte og gennem skoling at udbrede elitens værdier.

---

<sup>7</sup> Haue 2003: 404-05.

<sup>8</sup> Ellehøj & Grane 1986: 248-49.

<sup>9</sup> Hansen 2017: 225.

<sup>10</sup> Ibid.: 363.

<sup>11</sup> Fuller & Rubinson 1992: 11.

I dansk sammenhæng er disse argumenter for eksempel blevet fremført af sociologen Erik Jørgen Hansen, som i sin studie ”En generation blev voksen” følger uddannelsesekspansionen på kohorteniveau kombineret med individuelle interviews af en større gruppe i en longitudinal undersøgelse. Socialforskningsinstituttets ungdomsforløbsundersøgelse er den mest omfattende uddannelses-sociologiske undersøgelse, der er gennemført i Danmark. Undersøgelsen blev påbegyndt i 1968, da godt 3.000 skolebørn i 7. klasse blev udspurgt om deres sociale baggrund, deres uddannelsesplaner og fremtidsforventninger, og deres verbale intelligens blev målt. Formålet var især at undersøge, hvordan elevernes vej gennem uddannelsessystemet blev påvirket af forskellige sociale og kulturelle forhold. Den generelle baggrund for undersøgelsen var, at den fortsatte ulige fordeling af uddannelsesgoderne blev set som et stadig større problem, både fordi den var i modstrid med både den sociale retfærdighed i velfærdsstaten, og fordi den blokerede for at mobilisere ”intelligensreserverne” i befolkningen og dermed sikre fortsat økonomisk vækst. Om denne undersøgelse skriver Palle Rasmussen:

”På dette grundlag blev der gennemført og publiceret analyser, som dokumenterede, at selv om der i perioden skete en stærk udbygning af uddannelserne, satte ”den sociale arv” sig fortsat stærkt igennem i fordelingen af uddannelsesgoderne. Disse resultater førte undersøgelsens leder, Erik Jørgen Hansen, til at sætte stadig stærkere spørgsmålstejn ved 60ernes uddannelsespolitik. Han påpegede, at udbygningen af gymnasiet og universiteterne tilsyneladende først og fremmest var til gavn for funktionærgrupperne; hvis man ville sikre arbejdsklassens børn en rimelig del af uddannelsesgoderne, måtte man satse på andre typer uddannelser.”<sup>12</sup>

### Verdensinstitutionsmodellen (3)

Stanfordskolen inden for global uddannelsessociologi argumenterer for, at en verdensmodel for uddannelse allerede har overtrumpet alle lokale forskelligheder og vil gøre dette endnu mere, som tiden går. Dette gælder både uddannelsesstrukturerne og deres pædagogiske og kulturelle indhold. Uddannelsessociologerne John W. Meyer, John Boli og Francisco O. Ramirez, som har deres base i californiske Stanford, introducerede i 1980'erne en tese om den globale udbredelse af uddannelsessystemer.<sup>13</sup> Tesen har sit udspring i Immanuel Wallersteins verdenssystemteori, en verdensmodel for uddannelse (”educational world model”) byggede på en verdensomspændende fælles kultur (”world culture”). Denne model for uddannelse og skole opstod angiveligt i 1700-tallets og 1800-tallets Vesteuro-

---

<sup>12</sup> Rasmussen 1996: 122-24.

<sup>13</sup> Meyer, Ramirez & Soysal 1992.

pa. Modellen bygger på individet som socialiserbar kategori, ser nationen som et konglomerat af individer og forstår uddannelse som en vej til fremskridt.

De beskriver, hvordan denne model, som knyttede en nær forbindelse mellem dannelse af nationalstater og masseundervisning, bredte sig igennem det 19. og 20. århundrede til stort set alle lande i verden. I spredningsprocessen har konkurrenceeffekten og efterligningseffekten i samfundet af nationer ("the interstate system") spillet en helt afgørende rolle i forhold til de indre betingelser i de enkelte lande. De nævnte forskere hæfter sig ved den institutionelle lighed mellem masseuddannelsessystemer i alle lande. Kulturelt eller ideologisk mener de også som nævnt, at der er tale om en fælles dagsorden, en "world culture", som følger og legitimerer masseuddannelse i enhver ny nation.

Denne "world culture" beskrives mere teknisk i fem punkter, der leder frem til dannelsen af nationalstatslige uddannelsessystemer:

- 1) Myten om individet som grundlæggende politisk enhed (ikke stammen, gruppen eller familien)
- 2) Myten om nationen som et aggregat af individer
- 3) Myten om fremskridt (nationalt og individuelt – i en sekulær forståelse)
- 4) Myten om kontinuitet i henseende til socialisation og livscyklus (det vil sige tesen om, at den voksnes karakter er et resultat af opdragelsen – i modsætning til en tanke om født adel f.eks.)
- 5) Myten om staten som en forsvarende af nationen.

Efter gennemslaget af disse fem træk i ethvert land opstår statslige uddannelsessystemer som midler til national mobilisering.

Den globale udbredelse af en ekspansiv uddannelsessektor fra ca. 1870 og frem har de forsøgt at forklare ud fra denne model. Ekspansionen i gamle kernelande, dvs. de nordeuropæiske og angelsaksiske lande, som først fulgte en "stærkere" nationalstatslig model, blev i de følgende mange år udbredt til flere og flere lande i et system, de kalder "the modern world polity of nation states": "Every local state that was either driven to or choose to enter the competitive social, economic, and cultural system involved (the United States is an early example) adopted these models, often in their highest forms, at least as abstract policy."<sup>14</sup> Internt i hvert tilfælde beskriver de en ret simpel vækstforklaring. Når først processen er sat i gang, så er den selvforstærkende: "Once the process began in a country, growth was likely to be considerable."<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Meyer, Ramirez & Soysal 1992: 131.

<sup>15</sup> Ibid.: 141.



## Certificeringsmodellen (4)

Ideen om en selvforstærkende proces bliver sat på spidsen i teorien om ”credential inflation.” Særligt den amerikanske sociolog Randal Collins er blevet berømt for et yderst kritisk blik på tendensen til, at alle må have en længerevarende uddannelse, gerne op til både master- og ph.d.-niveau, for at bestride stillinger, som før kunne klares uden disse eksamensbeviser. Han fastholder, at denne dynamik er den afgørende bag den uddannelsesmæssige ekspansion, særlig inden for højere uddannelser:

“The process of credential inflation is largely self-driven; it feeds on itself. A given level of education at one time gave access to elite jobs. As educational attainment has expanded, the social distinctiveness of that degree and its value on the occupational marketplace has declined; this in turn has expanded demand for still higher levels of education. This is the main dynamic, although other factors have played into it.”<sup>16</sup>

Han gør eksplicit op med ideen om, at der skulle være en ”ægte” efterspørgsel på arbejdsmarkedet efter disse højere kvalifikationer (som beskrevet i første forklaringsmodel ovenfor). Det er en ikke mindst statsdrevet vækst, der har drevet denne inflation frem:

“Credential inflation is largely supply driven, not demand driven; i.e. it is driven by the expansion of schooling, like a government printing more paper money; not from demand of the economy for an increasingly educated labor force. The opposing theory, that rising educational requirements have been determined by the functional requirements of jobs in the modern economy, does not hold up under the evidence.”<sup>17</sup>

## Stigende efterspørgsel (5)

Flere uddannelseshistorikere har hæftet sig ved, at der blandt de unge selv, og deres forældre, indtrådte en stigende tilbøjelighed til at søge uddannelse fra mellemkrigstiden og frem. Denne observation kan naturligvis tilskrives en ydre motivation, som antaget ovenfor under certificeringsforklaringen, dvs. at man pludselig måtte have et højere eksamensbevis for at få den samme stilling. Flere peger dog også på, at den indre motivation, eller man kunne måske kalde det en selvrealiseringskultur, også påvirkede denne udvikling.

---

<sup>16</sup> Collins 2002: 229.

<sup>17</sup> Ibid.: 231

I det af H. Bech Frandsen redigerede værk om handelsskolernes nyere historie, hedder det bl.a., at der efter Anden Verdenskrig var bestræbelser på at opnå ligelig rekruttering til uddannelse, som forenede sig med ønsket om at mobilisere intelligensreserven til brug for erhvervslivets teknologiske udbygning, der fandt sted især fra slutningen af 1950'erne. Forslagene knyttede interessen for lige adgang til uddannelse sammen med bestræbelser for økonomisk vækst og udvikling.<sup>18</sup> Værket ser dog den afgørende forklaring, både i stigningen i ungdomsårgangenes størrelse og i uddannelsestilbøjeligheden, hvor resultatet blev uddannelseseksplosionen, som den øgede uddannelsestilbøjelighed.<sup>19</sup>

Forfatterne til bind 4 af *Dansk Skolehistorie* skriver, at velfærd og vækst skubbede til politikere og aktualiserede reformer fra mellemkrigsårene. Og et stigende antal unge – og deres forældre – på tværs af land og by ville fra slutningen af 1930'erne have en uddannelse ud over grundskolens syv års skolegang.<sup>20</sup>

## Grupped modellen (6)

Den amerikanske sociolog Margaret S. Archer analyserede i 1979 uddannelsessystemers sociale ophav i England, Danmark, Frankrig og Rusland. Hun ser uddannelse som en kamp mellem de, som ejer uddannelse, og som derfor også kontrollerer uddannelse, og de, som udfordrer den kontrollerende gruppe. Førstnævnte gruppe kaldes for den uddannelsesmæssige dominante gruppe, som udøver ”domination”. Det er den gruppe, som kontrollerer uddannelse og har magten til at definere uddannelse, men hvor det mere er spørgsmålet om at beholde magten end at opnå den.<sup>21</sup> Modsætningen hertil er ”assertion” (påstand, hævde, udfordring), som udøves af den assertive eller udfordrende gruppe for at udfordre den dominante gruppe.<sup>22</sup>

Assertion kan ske ved en restriktiv strategi, hvor lovgivningen anvendes til at underminere den dominerende gruppes monopol, f.eks. ved at organisere offentligt betalt uddannelse,<sup>23</sup> eller ved en substitutiv strategi, hvor man forsøger at erstatte den dominante gruppe ved at devaluere dens monopol ved konkurrence på uddannelsesmarkedet. Den assertive gruppe udvikler og sørger for nye skoler og lærere, hvorved gruppen indfører deres egen definition på uddannelse. Når en assertiv gruppe første gang indtræder på uddannelsesmarkedet, er det, fordi den søger en meget forskellig form for uddannelse i forhold til det, der er defineret og udbudt af den dominante gruppe,<sup>24</sup> i Danmark eksempelvis realskoler, friskoler og højskoler.

---

<sup>18</sup> Bech Frandsen 2000: 23-24.

<sup>19</sup> Ibid.: 289.

<sup>20</sup> Gjerløff, Jacobsen, Nørgaard & Ydesen 2014: 360-61.

<sup>21</sup> Archer 1979: 90-105.

<sup>22</sup> Ibid.: 105-26.

<sup>23</sup> Ibid.: 146-57.

<sup>24</sup> Ibid.: 157-61.

I Danmark ses denne kamp f.eks. i de to første årtier af 1900-tallet mellem Venstre og Socialdemokratiet om, hvor meget staten skulle kontrollere forandringer inden for uddannelsesområdet. I 1918 pressede Socialdemokratiet regeringspartneren Det Radikale Venstre til at støtte op om at overtage nogle af de private gymnasieskoler og kun fortsætte med støtte til private skoler, som accepterede ikke at være klasseskoler, underkastede sig tilsyn m.v. (jf. Henning Bros artikel). Derved underminerede man skolernes institutionelle selvstændighed på den mest udbredte måde, nemlig ved at minimere forskellen mellem privat og offentlig uddannelse.<sup>25</sup>

Archer har andetsteds forsøgt at sammenfatte denne teoris betydning for teorier om den senere uddannelsesmæssige ekspansion. Hun peger på helt forskellige dynamikker for en etablerings-, en udviklings- og en nutidig fase ("emergent", "developing", "contemporary"). I denne sidste fase argumenterer hun ud fra den kontroversielle tese, at ekspansionen både var uønsket og unødvendig.



---

<sup>25</sup> Ibid.: 440-42.

Fra politisk side er opfattelsen ifølge Archer, at ekspansionen har kostet for meget, er gået for vidt og ultimativt set er fjendtlig over for politisk integration.<sup>26</sup> Og på ingen måde skal man forsøge at finde en logisk, eller velbegrunnet, forklaring på, hvorfor denne ekspansion indtrådte. Hendes teori ligner på visse måder certificeringsmodellen ovenfor, ved at hun skriver, at de studerende som aktører langsomt skifter holdninger til at studere, når forventningen om fordele skuffes: ”Attitudes range from indisciplined disgruntlement, through dogged ritualism to grim determination to go through to the very end. Even the latter gives no guarantee of collecting benefits.”<sup>27</sup>

## Statsdannelse og konkurrencestater (7)

Den britiske sociolog og uddannelseshistoriker Andy Green har i sit værk fra 1990 *Education and State Formation* undersøgt, hvilke sociale faktorer der medvirkede til de nye former for undervisning (”schooling”), ligesom han kaster lys over nationale forskelle i kronologi og udvikling af offentlig undervisning.<sup>28</sup> Green understreger, at udviklingen af offentlig uddannelse kun kan forstås i relation til processen med statsdannelse, som var den proces, hvorved den moderne stat blev konstrueret. Dette omfatter ikke alene konstruktionen af det politiske og administrative regeringsapparat og alle regeringskontrollerede myndigheder, men også dannelse af ideologier og kollektive overbevisninger (”collective beliefs”), som legitimerer statsmagten samt understøtter ideer om nation og nationalkarakter.

Uddannelse blev et led i denne statsdannelse, og derfor kunne staten ikke længere overlade uddannelse til enkeltpersoner eller grupper, idet uddannelse kun kunne udvikle sig på den rette måde, hvis initiativet udgik fra staten. Skolevæsenet i 1800-tallet blev en institution i sig selv, en integreret del af det statslige apparat og en vital støtte for det borgerlige samfunds nye sociale orden.<sup>29</sup> Han bemærker også, at centraliserede stater skabte centraliserede uddannelsesmæssige bureaukratier, hvorimod mere liberale stater skabte mere decentraliserede systemer.<sup>30</sup>

Han viderefører denne model ind i efterkrigstidens uddannelsesekspansion. Der var nok en efterspørgsel, men staten var også på dette tidspunkt drivende ud fra både politiske hensyn til en retfærdigere fordeling af uddannelseschancer og ud fra økonomiske hensyn. Teorien om konkurrerende stater i et globalt samspil passer ifølge Green også godt ind i denne forklaringsmodel. Det tidligere hensyn til skabelsen af medborgerskab sættes her tendentielt til side i forhold til et kraf-

---

<sup>26</sup> Archer 1982: 47.

<sup>27</sup> Ibid.: 52.

<sup>28</sup> Green 1990: ix.

<sup>29</sup> Ibid.: 77-80, jf. 111.

<sup>30</sup> Ibid.: 311.

tigere økonomistisk uddannelseshensyn, som bl.a. kom til udtryk i Tony Blairs neolibérale drejning af Labour i Storbritannien. Blairs berømte svar på spørgsmålet om løsningen af nationens problemer i 1997, ”Education, Education, Education”, var udtryk for en sådan økonomistisk grundtanke, mener Green.<sup>31</sup>

Den danske religionssociolog Niels Reeh har med udgangspunkt i Norbert Elias og andre sociologer anlagt et perspektiv på staten som overlevelsesenhed. I dette perspektiv er det først og fremmest det eksterne, interstatslige, pres, som giver sig udslag også i statens indre processer:

“The state here is not brought together by a fusion of its internal elements. Instead it is the external pressure exerted by its neighbours that conditions the state. This is the fission perspective on the state, so called because it stresses that the state harbours different interests, groups and forces generally that would tend to separate if there were no external pressure”.<sup>32</sup>

Staten betragtes som en politisk organisation, som er i stand til at forhindre andre stater i at invadere dets domæne, hvorfor den er anerkendt af andre stater som en stat med et domæne. Staten defineres således ikke ved et monopol på voldsudøvelse, men som en defensiv enhed, der har sin egen overlevelse som det primære formål. Derfor organiserer staten sig på en sådan måde, at den kan sikre et effektivt forsvar, og følgelig bliver forsvarspolitik bredt defineret, idet statens indre organisation er et mål til at sikre staten og dens overlevelse. Der er ifølge Reeh en kontinuitet fra den tidlige enevælde helt frem til opfattelsen af den nuværende stat som en konkurrencestat. Dette perspektiv fremhæver således, på samme måde som både Green og den ovenfor forklarede verdenssystemsmodel, at staterne (stadig) er helt centrale aktører – også i uddannelsesforhold, som dermed kun tilsyneladende er mere og mere overladt til markedet i vor tid.

## Den kulturelle forklaring (8)

En forklaring på udbredelsen af og også den senere vækst i uddannelsessystemerne er blevet knyttet til den såkaldte ”pædagogisering” af sociale problemer, eller, med uddannelseshistorikeren Daniel Tröhlers mere omfattende begreb, pædagogiseringen af verden (”the educationalization of the world”).<sup>33</sup> Han beskriver, hvordan der siden 1700-tallets midte har været en fremvoksende tro på uddannelse som løsningen på sociale problemer og som forberedelse af individer og samfund til en ukendt fremtid. Ikke mindst inspireret af Michel Foucault, og byggende på bl.a. uddannelseshistorikeren Marc Depaepe, beskriver han, hvor-

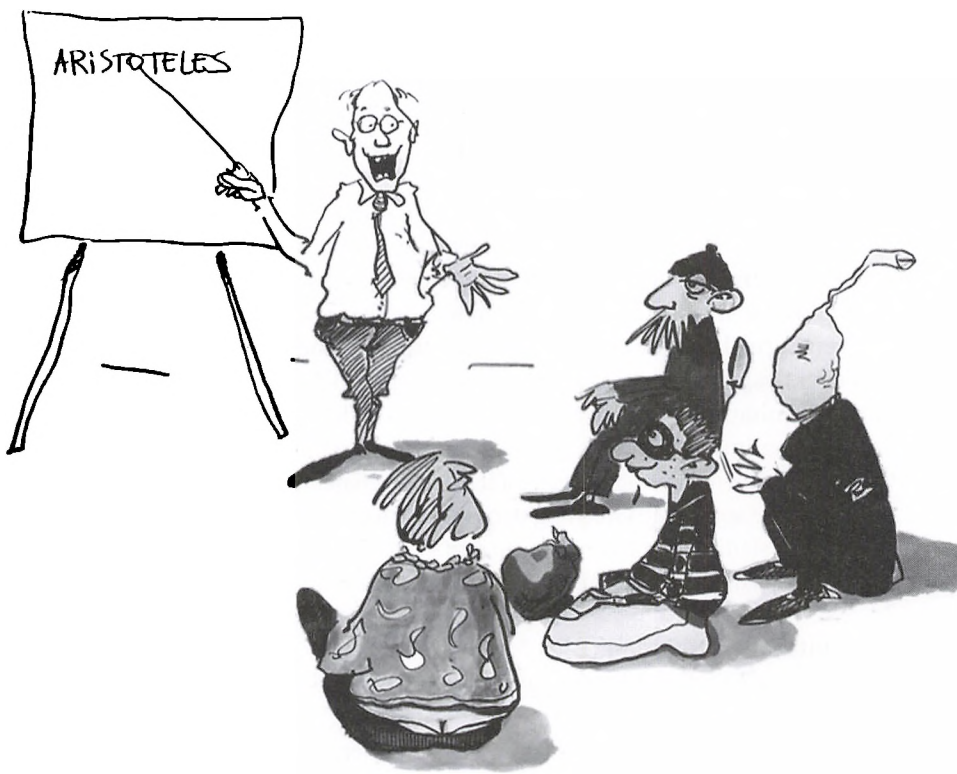
---

<sup>31</sup> Samtale mellem Andy Green og Jesper Eckhardt Larsen, oktober 2019.

<sup>32</sup> Reeh 2016.

<sup>33</sup> Tröhler 2017.

dan uddannelse og pædagogik blev anset for en løsning inden for kriminalitet og sundhed. I løbet af 1800-tallet knytter han denne udvikling sammen med nye sociale teknologier såsom statistiske undersøgelser af kriminalitet. Korrelationer imellem lav uddannelse og kriminalitet blev forsøgt statistisk påvist i 1830'erne, hvilket førte til en pædagogisering af ungdomskriminalitet, altså at denne kriminalitet kunne og burde løses via genopdragelse.



Pædagogiseringen af verden er for Tröhler mere end blot at indsætte pædagogik som løsningen på sociale problemer af enhver art. Det implicerer en bredere tilgang til hele den moderne opfattelse af fremskridt og troen på en åben fremtid. Uddannelse og pædagogik lover at være en motor for moderniteten ved hjælp

af en udbredelse af videnskabelig oplysning og teknologiske løsninger – og på samme tid være en moralsk sikrende og myndiggørende styrkelse af individet. Individet, som er udsat for de moderne vilkår og deres moralske trusler og farer, påvirkes til at handle moralsk og dydigt trods disse. Pædagogiseringen af den moderne verden, forstået på denne mere omfattende måde, bliver en nøgle til at forstå og dechiffrere de store fortællinger om moderniteten og det moderne selv. Pædagogisering forstås i denne sammenhæng som en kulturel refleksreaktion i mødet med stort set alle modernitetens udfordringer. Tröhler ser en tæt sammenhæng imellem protestantismen og tendensen til pædagogisering, et aspekt, som det vil være for omfattende at gå dybere ind i denne sammenhæng.

Tröhler fører denne kulturelle forklaring op til det 20. århundrede, hvor ekspansionen i uddannelsessystemerne ses som et vestligt ”udtryk” for pædagogiseringen af Den Kolde Krig: ”The expansion of the education system in the 1960s and the 1970s as a Western *expression* of the educationalization of the Cold War.”<sup>34</sup> Endelig knytter han de store internationale organisationers virke inden for uddannelse til denne, altomfattende, kulturelle tendens:

“The educationalization of the world, transnationally propagated by organizations such as the OECD and globally disseminated by organizations like the World Bank or UNESCO, is the key to understanding the cultural (and ultimately Protestant) construction of modernity and the modern self as a self-reflective lifelong learner in the system of thought that embodies fears and the hopes for redemption at the very same time.”<sup>35</sup>

## Den institutionelle egendynamik (9)

Uddannelsesinstitutionerne selv er blevet set som den drivende kraft bag uddannelsesekspansionen. Tyskeren Detlef K. Müller beskrev i 1989 systematiseringsprocessen med udgangspunkt i den tyske gymnasieskole 1800-1940.<sup>36</sup> Müller mener ikke, at staten indtog den afgørende rolle i udviklingen af uddannelsessystemet. Statens handlinger gjorde institutionaliseringen af det moderne uddannelsessystem muligt, idet staten skabte rammerne og i stadig stigende grad fastlagde og kontrollerede processen med udviklingen på uddannelsesområdet, men staten bestemte ikke denne proces. Han mener heller ikke, at der var en statskontrolleret organisation, som omfattede alle uddannelsesinstitutioner, formede dem i henhold til planer, overvågede dem i overensstemmelse med lovgivning og regulerede dem for at opnå sociale og politiske mål: ”In the whole history of modern educational developments in all states, new school forms were not in ac-

---

<sup>34</sup> Tröhler 2017: 699, kursiv tilføjet.

<sup>35</sup> Ibid.: 705.

<sup>36</sup> Müller 1987.

tual fact created; rather, existing institutions were reorganised and reclassified”.<sup>37</sup> Nye skoleformer blev ikke skabt, snarere blev eksisterende institutioner reorganiseret og omdefineret.

De strukturelle forandringer, der omdannede moderne nationale uddannelsesinstitutioner, skal ses som en stigende ”systematisation”, der omfatter tre faser. Den første fase er systemets fremkomst (”system emergence”), som omhandler ikke-relaterede udviklinger på selvstændige områder, der forudsiger det senere system, mens den anden fase er systemets konstituering (”constitution of the system”) eller den integrerede organisering af alle dele af systemet, deres funktionelle artikulation og klassifikation. Den tredje fase er komplettering af systemet (”system complementation”), hvor eksisterende retninger modificeres, der sker integration af områder, som ikke blev integreret i fase to, eller nye institutioner oprettes, som man finder ud af, at man mangler.<sup>38</sup>

Han konkluderer derfor, at den strukturelle forandring på uddannelsesområdet var en konsekvens af de interne forbindelser mellem social reproduktion, systemets forfatning og udviklingen af uddannelsesteori. Systemdannelsen var ikke et resultat af ”strategic conservative planning by the dominant social strata or bureaucracies, but the result of an overall development within a set of educational institutions”.<sup>39</sup> Müller argumenterer for, at statens rolle i denne sammenhæng ikke bør overvurderes. Staten har efterhånden sat rammer for og systematiseret uddannelsessystemerne, men de har ikke været den primære drivkraft i udviklingen: ”At the same time, the consequences of state intervention must not be overestimated. The actions of states made the institutionalisation of the modern educational system possible: they established the frameworks and they increasingly ordered and controlled the process of education development. But they did not determine that process”<sup>40</sup>

## Velfærd og retfærdighed som ideologisk drivkraft (10)

Netop i de nordiske lande har historiografien lagt en relativt større vægt på direkte politiske intentioner som den drivende kraft i uddannelsesekspansionen end i mere liberale lande. I tiden omkring og efter Anden Verdenskrig blev uddannelse, ikke mindst i de fremvoksende nordiske velfærdsstater, set som en vej til en ”demokratisk” retfærdig fordeling af livschancer. Enhedsskolens fremvækst anses i sig selv som en ekspanderende faktor, da den gjorde op med enhver tanke om, at nogen grupper ikke skulle have samme mulighed for skoling som andre, og ideen påvirkede også den ekspanderende sekundære og højere uddannelsessektor med samme argumentation. Ideen om lighed og inklusion er senere blevet en næsten

---

<sup>37</sup> Ibid.: 16.

<sup>38</sup> Ibid.: 16-17.

<sup>39</sup> Ibid.: 22-24.

<sup>40</sup> Jónasson 2003: 178, note 32.



tvingende logik, som går i retning af, at man ikke alene får mulighed for at tage en uddannelse, men at staten anser det for noget nær en pligt, den med legitim ret kan pålægge den enkelte.

De to danske historikere Ingrid Markussen og Susanne Wiborg lægger ligesom den gruppeorienterede og den liberale forklaringsmodel vægt på grupper i samfundet som de drivende kræfter, men de inddrager tillige andre faktorer. Ingrid Markussen ser blandt drivkræfterne i de skolepolitiske debatter og politiske løsninger arbejderbevægelsens lighedsideologi i Socialdemokratiet og den grundtvig-koldske frihedsideologi hos Det Radikale Venstre, men også stærke personligheder og deres ideologiske holdninger er med til at angive retningen for udviklingen. En anden vigtig faktor har været den skolemæssige praksis, den nedfra kommende påvirkning, f.eks. gennem forsøgsundervisning. Hertil kunne man føje eksempelvis pigeskolens pionerarbejde. Andre faktorer, der har spillet ind, har været lærerne og erhvervslivet. Men også statsadministrationens langsigtede arbejde og dens store lokalkendskab har været en afgørende faktor.<sup>41</sup>

Markussen fremhæver samarbejdet mellem græsrodderne i skolens verden og centraladministrationens embedsmænd som lige så afgørende for udvikling af en landsdækkende skolepolitik som de store ideologiske kampe. Der skal være en vis konsensus mellem det almene (staten), det partikulære (familien) og det særlige (civilsamfundet),<sup>42</sup> for uden opbakning i central- og lokaladministration samt i skole og hjem kan ingen politik gennemføres. Her er det værd at bemærke den svenske historiker Lennart Svenssons omtale af skolen, der tilpasses delkulturer og tager udgangspunkt i elevens kulturidentitet,<sup>43</sup> hvor delkulturer vil være at opfatte som Markussens begreb ”civilsamfund” og kulturidentiteten som Markussens begreb ”familie”. Både enevælden og folkestyret har i dansk sammenhæng været meget åbne over for familien og civilsamfundet ifølge Markussen, og der er en lang tradition for et stort lokalkendskab og at tage lokale repræsentanter meget seriøst, ligesom staten har inddraget civilsamfundet i udformningen af de opgaver, som skal løses.<sup>44</sup>

Susanne Wiborg har i sin ph.d.-afhandling analyseret den uensartede udvikling af enhedsskoler i Skandinavien, Tyskland og England. Hun opstiller i den forbindelse fire centrale faktorer som kombineret med hinanden har ført til enhedsskolens udvikling i Skandinavien. Den første faktor er, at de skandinaviske lande havde stater, der på et tidligt tidspunkt (17. århundrede) involverede sig i uddannelse, og at det statslige engagement senere var afgørende for opbygningen af enhedsskolen, idet de lande, som tidligt opbyggede et offentligt skolevæsen,

---

<sup>41</sup> Markussen 2003: 185-87.

<sup>42</sup> Staten er det *almene* med forfatning, regeringsmagt og lovgivningsmagt, familien repræsenterer det *partikulære* med ejendom, enkeltpersoner og ægteskaber, og civilsamfundet er det *særlige* med det økonomiske system, den offentlige virksomhed, retspleje og korporationer. Ibid.:184

<sup>43</sup> Svensson 1994: 156, 158-62.

<sup>44</sup> Markussen 2003: 188, 204.

også var dem, der tidligst iværksatte bestræbelser for at skabe et sammenhængende skolesystem.<sup>45</sup> Som den anden faktor ser hun de forholdsvist homogene samfund i Skandinavien, der var en forudsætning for, at en skole, som var fælles for alle børn, kunne opbygges. Dette havde ikke været en mulighed, hvis der havde været store klasse-mæssige forskelle i samfundet.<sup>46</sup> Den tredje faktor omhandler de indflydelsesrige liberale partier med rod i bondebevægelsen eller et særegent politisk 'klima'. Disse partier indførte en mellemskole, der kunne danne forbindelsesled mellem grundskolen og den højere skole og dermed give vertikal sammenhæng.<sup>47</sup> Endelig rummer den sidste faktor den stærke indflydelse fra socialdemokratiske partier i mellemkrigstiden og især i efterkrigstiden, idet socialdemokratierne i alle landene har spillet en megen væsentlig rolle ved afviklingen af mellemskolen og indførelse af en udelt enhedsskole.<sup>48</sup> Denne firlede forklaring viser sig i denne sammenhæng at lægge endog meget stor vægt på staten som aktør og direkte politiske intentioner som drivende for indførelsen af skoleformer, her enhedsskolen, som i sig selv medførte en ekspansiv tendens i hele uddannelsessystemet.

I værket *Dansk Skolehistorie* lægges der også stor vægt på selve den politiske intention bag væksten. Særligt tanken bag 1975-folkeskolen beskrives som socialt og lighedsorienteret, intelligensreserven skulle mobiliseres, og alle børn skulle have mulighed for uddannelse uanset baggrund. Der var dog også hensynet til Danmarks internationale konkurrenceevne, som efterhånden blev mere eksplicit, mens spørgsmålet om mobilisering af intelligensreserven gled mere i baggrunden.<sup>49</sup>

I fremstillingen om handelsskolernes udvikling, der som nævnt fremhæver uddannelsesstiløjeligheden hos de unge som helt afgørende for uddannelses-ekspansionen, er der også en henvisning til politiske lighedsbestræbelser som drivende for denne udvikling. Der var efter Anden Verdenskrig bestræbelser på at opnå ligelig rekruttering til uddannelse, som forenede sig med at mobilisere intelligensreserven til brug for erhvervslivets teknologiske udbygning, der fandt sted især fra slutningen af 1950'erne. Forslagene knyttede interessen for lige adgang til uddannelse sammen med bestræbelser for økonomisk vækst og udvikling.<sup>50</sup>

Ekspansionen inden for højere uddannelser er også i høj grad blevet set som en følge af bevidste velfærdspolitiske intentioner om lighed. Else Hansen beskriver denne dynamik som dobbelt: Det økonomiske opsving betød, at der kunne tages mange skridt henimod udjævning af sociale skel og myndiggørelse af alle

---

<sup>45</sup> Wiborg 2005: 17-40.

<sup>46</sup> Ibid.: 41-56.

<sup>47</sup> Ibid.: 57-87.

<sup>48</sup> Ibid.: 88-129.

<sup>49</sup> Coninck-Smith, Rosén-Rasmussen & Vyff 2014: 375.

<sup>50</sup> Bech Frandsen 2000: 23-24

borgere, og her havde uddannelse en central rolle. Uddannelse blev anset som en investering i fremtiden. Eliteuniversitetets snævre rekruttering var ikke forenelig med velfærdsstatens krav om øget lighed mellem borgere. De stigende studentertal imødekom kravet om bredere social rekruttering og kravet om øget uddannelsesniveau, der skulle medvirke til at fastholde den økonomiske vækst. Det øgede antal universitetsstuderende skyldtes flere gymnasier og bedre folkeskole sammen med forbedrede økonomiske vilkår i de enkelte familier.<sup>51</sup>

### En statistisk støttet eklektisk forklaring (11)

Jon Torfi Jonasson sætter sig for, som matematiker og tidligere fysiker, at påvise, at der er tale om en enkelt matematisk formel, som kan beskrive hele forløbet af det 20. århundredes uddannelsesekspansion. Hermed vil han påvise, at det ikke var den ene eller anden reformivrige regering, eller en særlig international interesse for uddannelse efter Anden Verdenskrig, som har været årsag til væksten. Hans forklaring kan virke overbevisende, fordi den ud fra samme dynamik forklarer alle faserne i væksten.

Han vælger at tage den akademisk rettede studentereksamen som eksempel. Denne er udvalgt af flere grunde, men rent vækstmæssigt er den eksemplarisk for hele uddannelsessystemet. Denne del af højere sekundær uddannelse er vokset fra 1 % til 50 % af en kohorte studenter fra år 1900 til 2000. Hans data bygger på relative tal inden for kohorten af 19-20-årige.

Der er tale om en eksponentiel vækst med en konstant vækstrate igennem hele det tyvende århundrede. Med andre ord er den relative vækst i antallet af studenter konstant fra den sætter i gang ca. år 1900. Der er ikke et ”brud” i disse kurver omkring Anden Verdenskrig eller i 1960’erne, som det af og til er blevet antaget.<sup>52</sup> Jonasson forklarer disse fejlagtige antagelser, ved at en eksponentiel vækst ”ligner” en eksplosion, når den er kommet godt i gang. Hele vækstkurven helt fra ca. år 1900 til år 2000 udviser dog ifølge Jonasson en bemærkelsesværdig kontinuitet.<sup>53</sup>

Nogle af grundene, som Jonasson nævner, er for det første, at der ikke er tale om obligatorisk deltagelse – i så fald er der jo klare politiske grunde til væksten. For det andet har regeringer igennem det tyvende århundrede faktisk forholdt sig afventende og endog negativt til væksten i denne del af uddannelsessystemet. Der har været en frygt for overuddannelse i akademisk retning, og i stedet for har der været et gennemgående politisk ønske om, at erhvervsuddannelserne måtte tiltrække en større del af de unge.

Hans konklusion er, at staten som aktør ikke har været årsag til disse ændringer. Der har som nævnt ikke været tale om obligatorisk deltagelse. Hvis der havde været politisk ønske om vækst, ville dette være synligt til slut i århundredet.

---

<sup>51</sup> Hansen 2017: 363-64, 373, 374.

<sup>52</sup> Jónasson 2003: 177.

<sup>53</sup> Ibid.: 182.

Og som nævnt: Regeringerne i Norden har i højere grad vist interesse for en relativ vækst i erhvervsuddannelserne.

Den langsigtede regelmæssighed i væksten er et argument for, at det ikke har været skiftene politiske interesser, som var årsagen til denne, selvom dette principielt ikke er umuligt at hævde. Det andet argument, som ikke skal udfoldes her, er, at ekspansionen med hensyn til kvinders andel af væksten ikke har ramt den politisk tilsigtede lighed (altså 50/50), men er gået langt videre, efter at denne lighed var opnået. Dette peger i sig selv på, at væksten ikke blot var en politisk intenderende proces. Det tredje argument, som Jonasson trækker frem, er, at de enkelte landes variationer tydeligvis peger på politiske indgreb, men at disse fremstår med den fælles eksponentielle vækst som bagtæppe: "Thus, the basic mechanism underlying the growth must be explained by referring to some combination of the credential, technical-functional, and liberal theories, but with clear reference to the views or aspirations of the students or their families rather than the employers or the state."<sup>54</sup>

Det er markedet, produktionen og handlende aktører i samfundet, som gennem deres handlinger og initiativer – og de unges uddannelses tilbøjelighed – betinger væksten. Staten og det politiske system er reaktioner på disses krav. Jonasson peger på, at ekspansionen dermed skyldes en samfundsmæssig frem for en politisk dynamik. Dette giver en mere responsiv opfattelse af politiske initiativer, som kontrast til den historiografi, der tilskriver enkelte partiers programmer, politiske aktørers handlinger og toneangivende ideologers ord stor forklaringskraft.



**Jesper Eckhardt Larsen** (f. 1967) er ph.d. fra Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) og post.doc. ved Universitetet i Oslo, bl.a. med et større projekt om nordiske lærerkulturer. Han har forsket i universitetshistorie, i uddannelseshistoriens rolle i et samfundsperspektiv, i kolonial dansk skolehistorie og i læreruddannelserne i Norge og Danmark. Forfatter til bøger om den danske dannelsestradition, om humanioras situation og om uddannelseshistorie fra et videnspolitisk synspunkt.



**Christian Larsen** (f. 1974), cand.mag. fra Københavns Universitet, ph.d. fra Aarhus Universitet og seniorforsker i Rigsarkivet. Forsker i dansk uddannelseshistorie ca. 1780-1920. Forfatter til flere bøger og artikler, bl.a. i Uddannelseshistorie 2017.

---

<sup>54</sup> Ibid.: 179.

## Litteraturliste

- Archer, M.S. (1979), *Social origins of educational systems*. London: Sage Publications Ltd.
- Archer, M.S. (1982), Introduction: Theorizing about the expansion of educational systems. I: M.S. Archer (Ed.), *The sociology of educational expansion: Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems*, 3-64. University of Michigan: Sage.
- Bech Frandsen, H. (red.) (2000), *Årtusindet ud. Handelsskolernes udvikling 1965-2000*. Kbh.: Danmarks Handelsskoleforening.
- Boli, J. (2014), *New citizens for a new society: The institutional origins of mass schooling in Sweden*. Amsterdam: Elsevier.
- Collins, R. (2002), Credential Inflation and the Future of Universities. I: S.G. Brint (Ed.), *The Future of the City of Intellect: The Changing American University*, 23-46. Stanford University Press, Palo Alto.
- Coninck-Smith, N.d, Rosén-Rasmussen, L., & Vyff, I. (2014), *Da skolen blev alles. Tiden efter 1970*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Ellehøj, S. & Grane, L. (red) (1986), *Københavns Universitet 1479-1979. Almindelig historie 1936-1979*. København: GEC Gads forlag.
- Fuller, B. & Rubinson, R. (1992), *The Political Construction of Education: The State, School Expansion, and Economic Change*. New York: Praeger.
- Gjerløff, A., Jacobsen, A., Nørgaard, E. & Ydesen, C. (2014), *Da skolen blev sin egen. 1920-1970*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Green, A. (1990), *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. New York: St. Martins Press Inc.
- Hansen, E. (2017), *Professorer, studenter og polit.er. Om velfærdsstatens universitetspolitik 1950-1975*. Kbh.: Museum Tusulanum Press.
- Haue, H. (2003), *Almindelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindeligheds funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Jónasson, J.T. (2003), Does the state expand schooling? A study based on five Nordic countries. I: *Comparative Education Review*, 47:2, 160-83.
- Markussen, I. (2003), Dannelse og drivkræfter bag enhedsskolens fremvækst. I: R. Slagstad, O. Korsgaard, & L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger*, 183-209. Oslo: Pax Forlag.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Soysal, Y. N. (1992), World expansion of mass education, 1870-1980. I: *Sociology of Education*, 65:2, 128-49.
- Muller, D.K. (1987), The process of systematization: The case of German secondary education. I: D.K. Müller, F. Ringer & B. Simon (Eds.), *The Rise of the Modern Educational System. Structural change and social reproduction 1870-1920*, 15-52. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rasmussen, P.D. (1996), Anmeldelse af Erik Jørgen Hansen: "En generation blev voksen. Den første velfærdsgeneration". I: *Dansk Sociologi*, 7:3, 122-24.
- Reeh, Niels (2016), *Secularization Revisited - Teaching of Religion and the State of Denmark: 1721-2006*. Dordrecht: Springer.
- Svensson, L. (1994), Institutionelle villkor för lärande – Principiella skillnader mellem offentlig och privat skola. I: H. Andersson m.fl., *Kampen om lärohusen: studier kring statsmakt och föräldrarätt i nordisk skolutveckling*, 151-66. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Tröhler, D. (2017), Educationalization of social problems and the educationalization of the modern world. I: M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, 698-703. New York: Springer.
- Trow, M. (2007), Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. I: James J.F. Forest & Philip G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, 243-80. Dordrecht: Springer.
- Westberg, J., Boser, L., & Brühwiler, I. (2019), *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century*. New York: Springer.
- Wiborg, S. (2005), *Uddannelse og samhörighed. Udviklingen af enhedsskoler i Skandinavien, Tyskland og England. En komparativ analyse*. Utrykt ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet, København.

# Vejen til obligatorisk 8. og 9. skoleår

## – ideerne og konteksten bag oprettelsen af Statens Pædagogiske Forsøgscenter

Af Karen Egedal Andreasen og Christian Ydesen

*Pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde har gennem tiden spillet en vigtig rolle i grundskolens udvikling, både i forbindelse med planlægningen af forandringer og i forbindelse med realisering af politikker og lovgivning. Statens Pædagogiske Forsøgscenter (SPF), der blev besluttet oprettet i 1964, skiller sig ud ved at være den første statslige forsøgsskole for grundskoleområdet, dvs. finansieret af staten og indskrevet i statens lovgivning. Under inspiration af den såkaldte 'rumlige vending' inden for historisk analyse beskæftiger artiklen sig med baggrunden for SPF's oprettelse samt den rolle, centret var tiltænkt i det pædagogiske og uddannelsespolitiske landskab, herunder ikke mindst den politiske ambition om at gøre det 8. og 9. skoleår obligatoriske.*

### Indledning

Den 13. maj 1964 vedtog den daværende regering under ledelse af den socialdemokratiske statsminister Jens Otto Krag og undervisningsminister Kristen Helveg Petersen fra Det Radikale Venstre "Lov om en statsskole som forsøgscenter for 8.-10. skoleår".<sup>1</sup> Dermed var Statens Pædagogiske Forsøgscenter (SPF) en realitet og samtidig også et nybrud i dansk uddannelsespolitik, nemlig en forsøgsskole for folkeskolen i *statens* regi. Etableringen af SPF markerer dermed et klart eksempel på, hvordan man fra politisk hold søgte at håndtere en uddannelsesmæssig udfordring i form af undervisningspligtens udvidelse gennem en forsøgsorienteret tilgang. I det lys kan oprettelsen af SPF samtidig ses som et eksempel på, hvordan velfærdsstaten blev opbygget – og dens udfordringer forsøgt håndteret.

Ideen med et forsøgscenter eller forsøgsskole var i imidlertid ikke ny.<sup>2</sup> Man kendte både fra udlandet og Danmark til mange tilsvarende skoler, der med en eksperimenterende tilgang havde fokus på udvikling af pædagogik og på undervisningen i grundskolen, ofte med en pædagogik, der repræsenterede en kritik af

---

<sup>1</sup> Undervisningsministeriet 1964.

<sup>2</sup> F.eks. Florander 1987: 111.

den dominerende praksis.<sup>3</sup> I Danmark var det dog noget nyt, at staten stod bag og finansierede driften, ligesom forsøgsaktiviteterne blev indskrevet i lovgivningen.

SPF bestod ved sin oprettelse af en skole (forsøgscentrets skole) med to parallelle klasser på hver af de tre årgange, henholdsvis 8., 9. og 10. klasse, samt Ungdomsbyen. Formålet med SPF var blandt andet, som der stod i lovforslaget: ”1) at afprøve og vurdere de i den brune betænkning opstillede planer for 8., 9. og 10. klasserne, 2) at finde frem til og udvikle nye ideer og synspunkter for undervisningen i de nævnte klasser”. Der var tilsyneladende en vis bekymring forbundet med implementeringen af den nye skolelov fra 1958 og dens visioner. I betænkningen beskrives 8.-9. klassetrin med formuleringer som: ”Det drejer sig om en skoleafdeling, der er inde i en stærk udvikling” og videre, at ”Forholdet er det, at man – uanset at man i en årrække har gennemført forsøgsundervisning på disse klassetrin – kun har et spinkelt erfaringsgrundlag at bygge på”.<sup>4</sup> Man efterlyste således i *Den Brune Betænkning* (med navn efter den brune forside) forsøg med undervisningen på disse årgange, og SPF, der blev oprettet nogle år senere, var på den måde tiltænkt en vigtig rolle i forbindelse med realiseringen af dette.

Forskningsmæssigt er SPF et relativt ubehandlet emne i dansk uddannelseshistorie. Publikationer om centret er primært enten udgivet af centret selv i forbindelse med formidling af dets aktiviteter, eller har form af f.eks. interviews, ligesom SPF og centrets aktiviteter generelt ikke har været gjort til genstand for analyser hverken som statslig uddannelsesinstitution eller som skolepolitisk tiltag. Når man samtidig tager i betragtning, at centret var tiltænkt at skulle spille en rolle i udviklingen af fremtidig lovgivning på grundskoleområdet, og også udfyldte denne rolle, er der samlet set en god grund til at beskæftige sig nærmere med det. Der er imidlertid med SPF's mangeårige eksistens frem til 2007<sup>5</sup> generelt tale om et meget omfattende stykke historieskrivning, og derfor fokuserer denne artikel primært på SPF's oprettelse og baggrunden herfor, idet dette danner forudsætningen for at forstå centret og dets aktiviteter og herunder ikke mindst de udviklinger og overvejelser om skole og velfærdsstat, der førte frem til oprettelsen.

Artiklen anlægger grundlæggende et kontekstuel perspektiv på behandlingen af SPF. Det betyder, at institutioner forstås som et produkt og resultat af det samfund, den samtid og den historiske kontekst, de er en del af.<sup>6</sup> Hvordan kan man i et historisk perspektiv forstå dette særlige politiske initiativ, der indebar investering i en statslig forsøgsskole med en forventet mangeårig eksistens? Hvordan

<sup>3</sup> Nørgaard 1977; Stewart 1968; Andreassen & Ydesen 2016.

<sup>4</sup> Statskonsulenten for Undervisningsministeriet 1961: 9ff.

<sup>5</sup> Forsøgscentrets skole blev lukket af den borgerlige regering i 2007 og bygningerne revet ned nogle år senere. Ungdomsbyen eksisterer stadig i dag, men på en anden adresse, dvs. at også Ungdomsbyens oprindelige bygninger er revet ned bortset fra den kirke, der hørte til.

<sup>6</sup> Popkewitz 2018.

udvikledes denne idé i Danmark, hvordan forbinder den sig med udviklinger og ideer inden for det pædagogiske område *uden for* Danmark? Hvordan blev den realiseret i den aktuelle danske kontekst? Og hvilke kontekstuelle betingelser havde indflydelse på denne proces? Disse forskningsspørgsmål beskæftiger vi os med i artiklen, idet vi analytisk er inspireret af den såkaldte 'rumlige vending' inden for historisk analyse, der afspejler en forståelse af ideer, viden og praksisformer som fænomener, der udvikles og ad forskellige veje 'bevæger sig' på tværs af topografier og nationale kontekster, sætter sig spor og omsættes lokalt på særlige måder under indflydelse af de særlige betinger og traditioner, der gør sig gældende, og som påvirker processerne netop der.<sup>7</sup> SPF som institution og processen i forbindelse med oprettelsen kan, som vi vil vise, ses som både påvirket og et resultat af udviklinger og forbindelser, der ikke kun knyttede sig til en snæver national sammenhæng, men også i høj grad en inter- og transnational. Der er således også tale om processer, der indebærer en form for 'oversættelse' ('translation') af sådanne ideer og viden i form af en tilpasning til aktuelle betingelser, lokale forhold og personlige fortolkninger.



*Statens Pædagogiske Forsøgsskole i Islev mellem Brønshøj og Ballerup, set udefra. Skolen blev bygget som en efter den tid meget moderne åben plan-skole (foto 2014, forfatterne).*

---

<sup>7</sup> Fuchs & Vera 2019.



For at kunne forstå en skole som SPF, dens idé, dens tiltænkte rolle, og hvad der førte til dens oprettelse, må man altså dels vende blikket mod den internationale kontekst, herunder hvordan ideer om forsøgsskoler er blevet realiseret i nationale kontekster, og dels de danske samfundsmæssige og politiske betingelser, der karakteriserede perioden og herunder ikke mindst også de visioner, man på det tidspunkt havde for skolen. Artiklens struktur følger en sådan fremgangsmåde, idet vi først tegner en karakteristik af det danske uddannelsespolitiske landskab i årene op til oprettelsen af SPF. Dette afsnit tjener et formål som kontekstuel-analytisk referenceramme for de efterfølgende afsnit. Derefter retter vi blikket mod det, man kan betegne som et makroniveau i form af internationale organisationer og samarbejdsfora, dernæst mezoniveau i form af nationale institutioner og formelle organisationer og endelig det, der kan betegnes som et mikroniveau i form af vigtige aktører inden for uddannelsespolitik samt uformelle nationale organisationer. Vi indleder analysen med en generel beskrivelse af samfundsudviklingen i den pågældende periode og dens internationale dimensioner.

Artiklen benytter sig af kildemateriale i form af betænkninger udarbejdet i årene op til SPF's oprettelse; dokumentation fra Folketingets behandling af emnet i form af fremsættelse af forslaget til "Lov om en statsskole som forsøgscenter for 8.-10. skoleår", der også gengiver såvel fremsættelsestalen, som den bagvedliggende argumentation og debatten under forhandlingerne; bekendtgørelser i forlængelse af folkeskoleloven fra 1958, referater og notater fra det tilsynsråd der var tilknyttet SPF. Der inddrages ligeledes publicerede interviews og samtaler med aktører, der var involverede i SPF's aktiviteter og oprettelse. I forhold til den internationale og nationale kontekst zoomer vi desuden via den eksisterende forskningslitteratur ind på de væsentlige historiske forudsætninger bag etableringen af SPF på et nationalt niveau. Det vil sige en beskrivelse af de fora og kanaler for 'translation' eller oversættelsen af internationale tendenser i form af viden, ideer og praksisser, der spillede sammen med beslutningen om oprettelsen af SPF og fandt vej lokalt ind i beskrivelsen af centrets formål og praksis. Disse fora og kanaler var bl.a. Frit Danmarks Lærerggruppe, Emdrupplanen, forsøgsskolen på Emdrupborg og folkeskoleloven af 1958.

På den baggrund belyser artiklen SPF's oprettelse set i lyset af tiden, de politiske vilkår og uenigheder, internationale samarbejdsrelationer og deres betydning, i relation til perioden omkring oprettelsen, idet der fokuseres på, hvordan ideer, viden m.v. fra forskellige sammenhænge nationalt og internationalt spillede en rolle i etableringsfasen og blev omsat lokalt. Det er valgt at fokusere på netop denne side af SPF's historie, for ad den vej at få et indblik i hvilken rolle forsøgs- og udviklingsarbejde i skolen har spillet og kan spille i relation til f.eks. realisering af politiske målsætninger. Dermed knytter artiklen samtidig an til nutidens debatter om udvikling og styring af folkeskolen.

## Det danske uddannelsespolitiske landskab i efterkrigstiden

Oprettelsen af en ”statsskole som forsøgscenter for 8.-10. skoleår” må på det nationale niveau ses i lyset af flere begivenheder og udviklinger. Befolkningstilvæksten i 1900-tallets første del havde været eksplosiv. Antallet af børn i de kommunale folkeskoler i Danmark var steget markant, fra cirka 360.000 i begyndelsen af 1900-tallet til næsten det dobbelte, 615.000, i 1960.<sup>8</sup> Også arbejdsmarkedet havde ændret sig, og behovet for uddannet arbejdskraft havde påvirket andelen af unge, der fortsatte i uddannelsessystemet; optaget til de gymnasiale uddannelser var fordoblet, til handelsskolerne og til de tekniske skoler cirka tredoblet. Yderligere spillede velfærdsstatens ideer om enhedsskolen og helhedsskolen som en folkets skole en vigtig rolle i periodens politiske strømninger.

Enhedsskolen med syv års obligatorisk skolegang havde på visse måder været en realitet i mange år, om end der i 1950’erne stadig var betydelige forskelle mellem land og by.<sup>9</sup> De syv års obligatorisk skolegang blev dog udfordret af samfundsudviklingen, og overvejelser om udvidelse med yderligere nogle år blev stadig mere aktuelle.<sup>10</sup> De kom bl.a. til udtryk i 1958-skoleloven, der lagde rammerne for syv års obligatorisk og udelt skolegang for alle med mulighed for at kunne fortsætte på de efterfølgende klassetrin i 8.-9. klasse og evt. afslutte med en afgangsprøve. Vedtagelsen af 1958-loven afspejlede desuden et vigtigt skridt i retning af helhedsskoletanken, idet de forskellige ordninger for skoler på landet, i byerne og i København blev afskaffet.

Der var altså flere forhold, der førte frem til en uddannelseseksplosion i velfærdsstatens storhedstid. Politisk var der opmærksomhed på, at det drejede sig om udviklinger, der potentielt kunne blive en udfordring, hvis ikke udviklingsprocesserne på skoler blev støttet undervejs f.eks. med brug af pædagogiske forsøgs- og udviklingsarbejder. Denne argumentation blev anvendt i såvel 1958-loven og den dertil hørende bekendtgørelse, som i de supplerende undervisningsvejledninger.<sup>11</sup> Samtidig repræsenterede undervisningsvejledningen, der fulgte 1958-loven, også nye pædagogiske visioner for skolen, hvis realisering man argumenterede for også kunne blive en udfordring, med mindre processen blev understøttet. Blandt andet var Socialdemokratiet og Radikale fortalere for, at 8. og 9. klassetrin også på længere sigt skulle gøres obligatoriske. Man argumenterede derfor i den undervisningsvejledning, der senere fulgte loven, for forsøg.<sup>12</sup> Her omtales det, der betegnes som egentlige skoleforsøg, som Poul Skov, der var konsulent i de forskellige forsøgsråd, formulerer det, var det ønsker, der ”oversteg, hvad den enkelte skole selv havde mulighed for at honorere.”<sup>13</sup> De domine-

---

<sup>8</sup> Undervisningsministeriet 1998: 11.

<sup>9</sup> Nørr 2009.

<sup>10</sup> Gjerløff, Jacobsen, Nørgaard og Ydesen 2014.

<sup>11</sup> Statskonsulenten for Folkeskolen 1961.

<sup>12</sup> Undervisningsministeriet 1960.

<sup>13</sup> Skov 2005: 44.

rende politiske aktører argumenterede på den baggrund for, at der var opstået behov for en form for institutionel organisering og forankring af dette arbejde. SPF havde således som sit formål at bidrage til disse processer gennem pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde på folkeskolens 8.-10. klassetrin og var altså tiltænkt en rolle i forbindelse med at kunne udvikle skolen i overensstemmelse med de politiske visioner i et samfund i stærk udvikling.

## Internationale udviklinger i perioden – reformpædagogik og forsøgsskoler

Overordnet kan ideen om 'forsøgsskoler' på dansk grund ses som udtryk for tendenser og udviklinger inden for det pædagogiske område, der havde haft særlig indflydelse i 1800-tallets sidste del, og som også havde vundet fodfæste i Danmark og påvirket pædagogiske og politiske dagsordener og dermed også blev omdrejningspunkt for kampen mellem forskellige politiske positioner.<sup>14</sup> Gennem 1800-tallet havde mange lande indført demokrati som styreform. Den autoritære pædagogik og opdragelse, der karakteriserede skole og undervisning på den tid, stod som en kontrast til de demokratiske idealer, samtidig med at også nye idealer for opdragelse vandt frem under inspiration af visse pædagogiske filosoffer samt også den nye videnskab: psykologien.<sup>15</sup> Interessen for skolen tog til i takt med, at samfundsforandringer gjorde en udvidelse af den grundlæggende skolegang for alle borgere – og ikke blot for de få og udvalgte – mere og mere presserende.

Mange faktorer skabte samlet set grobund for nytænkning af skolens pædagogik, og reformpædagogikken, der havde det enkelte barns udvikling i fokus, udviklede sig sidst i 1800-tallet under forskellige navne.<sup>16</sup> Den afspejlede med sin kritik af skolens autoritære pædagogik samtidig en kritik af det bestående.<sup>17</sup> Dette kan ses parallelt med andre tendenser i tiden, der også sigtede mod samfundsforandring, herunder socialismen samt gryende ideer om velfærdsstaten forankret i idealer om demokrati, lighed og et nationalt fællesskab, der udvikledes i samme periode.<sup>18</sup>

Dette reformpædagogiske afsæt, der i Danmark bl.a. kom til udtryk i foreningen Den Frie Skole og Vanløseforsøgene, blev i tiden efter Anden Verdenskrig kraftigt understøttet af et stærkt fokus på uddannelse som økonomisk faktor. Denne udvikling blev i høj grad fremskyndet af det såkaldte 'Sputnik Chok', der betød et øget fokus på uddannelsesplanlægning, udnyttelse af de menneskelige

---

<sup>14</sup> Se bl.a. Nørgaard 1977; Ydesen 2011.

<sup>15</sup> Nørgaard 1978a.

<sup>16</sup> I Vesteuropa (Skandinavien og Tyskland) bruges således betegnelsen 'reformpædagogik', mens man i Storbritannien og USA bruger begrebet 'progressive education', hvilket også til tider har ført til den danske oversættelse 'progressiv pædagogik'.

<sup>17</sup> Nørgaard 1978a.

<sup>18</sup> Korsgaard 2006.

ressourcer og på uddannelse som central faktor i samfundsmæssig udvikling og sikring af stabile økonomier.<sup>19</sup> I *Den Blå Betænkning* (1961) afspejles sådanne internationale udviklinger f.eks. i henvisningen til anbefalinger fra International Federation of Teachers' Associations (IFTA) i disse formuleringer:

“Det er i dag lige så nødvendigt for os at beskæftige os med problemer omkring børns og unges fritid, som det for hundrede år siden var nødvendigt at arbejde for at få indført undervisningspligt for alle børn. Det er ikke blot et spørgsmål om at hjælpe børn fra dårligt stillede hjem, men problemet vedrører børn fra alle samfundslag.”<sup>20</sup>

Den danske Venstrepolitiker Thorkild Kristensen blev i 1960 generalsekretær for Organisation for European Economic Co-operation (OEEC, senere OECD), og udtalte i 1961 i den sammenhæng, at uddannelse skulle ses som meget betydningsfuldt for økonomisk vækst.<sup>21</sup> Sådanne tilgange fik også indflydelse i Danmark allerede fra slutningen af 1950'erne, og indgik i samspil med ønsker om fornyelse af skolens 'indretning' og pædagogik.<sup>22</sup> En umage sammensætning af reformpædagogik og økonomiske hensyn i uddannelse indtog altså en betydelig rolle i forbindelse med udviklingen af velfærdsstatens uddannelsessystem.

Reformpædagogikken udviklede sig imidlertid i forskellige retninger.<sup>23</sup> En af disse retninger afspejlede indflydelsen fra den eksperimentelle pædagogik, der søgte at skaffe belæg for betydningen af pædagogisk praksis ved at undersøge denne med en tilgang inspireret af metoderne fra den eksperimentelle psykologi, der var et relativt nyt videnskabeligt område. Forsøgsarbejde forbandt sig på den måde i nogle former med psykologien og dens metoder ved at søge at designe og gennemføre egentlige 'pædagogiske forsøg' og eksperimenter. Gennem en sådan tilstræbt videnskabeliggørelse, som dette afspejler, søgte tilhængere af reformpædagogikkens tankegang også at styrke deres argumentation over for modstandere af disse pædagogiske ideer og tanker.<sup>24</sup> Den eksperimentelle tilgang kan således i høj grad også ses i et politisk lys som en praksis, der har kunnet bidrage til at fremme bestemte politiske ideer inden for pædagogik- og uddannelsesområdet.

Det kan i forhold til SPF fremhæves, at centrets pædagogiske udviklingsarbejde afspejlede tankegangen fra pædagogiske forsøg og eksperimenter, som skoleloven fra 1958 også lagde grunden for.<sup>25</sup> Som et eksempel kan nævnes, at man i

---

<sup>19</sup> Spring 2015.

<sup>20</sup> Undervisningsministeriet 1961: 121.

<sup>21</sup> Undervisningsministeriet 1998: 47.

<sup>22</sup> Undervisningsministeriet 1998: 47.

<sup>23</sup> Øland 2008.

<sup>24</sup> Ydesen 2011.

<sup>25</sup> Skov 2005: 44.

optagelsen til klasserne tilstræbte, at elevsammensætningen ikke adskilte sig fra den, der kendetegnede skolerne i området, samtidig med at man arbejdede med og afprøvede pædagogiske modeller, der kunne tilgodese den enkelte elevs behov.<sup>26</sup>

## Nationale institutioner og formelle organisationer

Der havde fra 1900-tallets begyndelse været behov for og politiske ønsker om ændringer på grundskoleområdet, men bestemt ikke enighed om retningen, ej heller i tiden efter Anden Verdenskrigs afslutning. To temaer var her dominerende: Det ene var den udelte skole og det andet var nye pædagogiske ideer, som de var repræsenteret i reformpædagogikken. Socialdemokratiet havde tidligt tilsluttet sig en udelte skole, hvilket bl.a. kom til udtryk i skoleloven fra 1937. Allerede i forbindelse med denne lov argumenterede Socialdemokratiet for et obligatorisk 8. skoleår, som dog ikke blev en realitet, idet Venstre ikke kunne tilslutte sig dette og generelt var for den delte skoles fortsættelse.<sup>27</sup> Reformpædagogikkens tanker fik dog allerede her en vis indflydelse på loven, f.eks. i formuleringerne om opdragelse til 'selvvirksomhed'.<sup>28</sup>

Fra 1940'erne tog kritikken af den etablerede skole og dens pædagogik til, primært fra partier til venstre i det politiske spektrum og blandt andet fremført fra toneangivende socialistiske aktører som f.eks. Inger Merete Nordentoft, der problematiserede delingen af eleverne sammen med den stadig meget autoritære pædagogik.<sup>29</sup> Selvom tanker som disse havde afspejlet sig i den pædagogiske debat i flere årtier, havde den netop afsluttede verdenskrig og oplevelserne under besættelsen gjort dem særligt aktuelle og knyttede sig samtidig sammen med kritikken af skolen som udemokratisk.

## Emdrupplanen

Også andre fremtrædende personer inden for det pædagogiske område markerede sig med sådanne synspunkter.<sup>30</sup> G.J. Arvin, der var forstander for Danmarks Lærerhøjskole, havde i 1943 publiceret bogen *En folkelig Enhedsskole*, og K. Mønsted og J.S. Roving, der begge var lærere i gymnasiet, havde i 1944 udgivet en pjeces med titlen *Folkestyrets Skole og Opdragelse*. Den 7. februar 1945 arrangerede Det Pædagogiske Selskab, der fremførte tilsvarende ideer, et møde, hvor Mønsted og Roving holdt oplæg om deres pjeces. På mødet fik nogle af deltagerne ideen til at udarbejde en samlet plan for folkeskolens udvikling i Danmark efter besættelsen, og dette arbejde fortsatte efterfølgende i regi af Frit Danmarks Lærerguppe.

---

<sup>26</sup> Poulsen 1996: 36.

<sup>27</sup> Skovgaard-Petersen 1978: 51; Nørgaard 1978b: 61.

<sup>28</sup> Undervisningsministeriet 1937; se også Nørgaard 1977: 269.

<sup>29</sup> Nordentoft 1946.

<sup>30</sup> Christensen 1945.

Arvin beskriver planen i et tillæg til en bog, hvor Nordentoft er medredaktør.<sup>31</sup> I planen foreslås blandt andet oprettelsen af en forsøgsskole således:

“Forsøgsskolen: Vi ønsker at faa gennemprøvet en Forsøgsskole, der skal bestaa af en udelt Barneskole fra det 5. til det 14. Aar, efterfulgt af en udelt Ungdomsskole med Realklasse og Gymnasium fra det 14. til det 18. Aar”.<sup>32</sup>

Planen argumenterer for en ny pædagogik med afsæt i tanker og teorier, som de var formuleret af det reformpædagogiske ”New Education Fellowship” og flere af tidens dominerende skikkelser inden for det pædagogiske og uddannelsesmæssige område i forlængelse af reformpædagogikkens tanker. Specifikt nævnes John Dewey, Maria Montessorri, G. Kerschensteiner, Ovide Decroly, J.F. Herbart og N.F.S. Grundtvig.

Planen blev indsendt til Undervisningsministeriet, men blev dog aldrig ført ud i livet. Baggrunden var bl.a. kritik af ideen om en central statslig støttet forsøgsskole, idet nogle mente, at en sådan skole ville kunne stå som udtryk for en form for ensretning. Senere, i 1945, hvor Nordentoft var blevet valgt til Folketinget, tog hun atter ideen op, men den fik igen afslag. Ideen om en forsøgsskole blev dog en realitet nogle år senere, da skoledirektionen i København i 1947 besluttede at oprette en forsøgsskole i kommunalt regi: Forsøgsskolen på Emdrupborg. Et af de vigtige temaer for arbejdet der var at arbejde med og undersøge betydningen af udelte klasser, ikke mindst for de fagligt svage elever, som ellers ville være blevet foreslået til eksamensfri mellemskole.<sup>33</sup>

Anne Marie Nørvig, der var læreruddannet og cand.psych., blev ansat som leder og skolen åbnede 13. august 1948. Der var undervisning på 1.-5. klassetrin, og ved oprettelsen i 1948 var der i alt 13 skoleklasser.<sup>34</sup> Forsøgsskolen var en kommunal skole og omfattede kun folkeskolens yngste klassetrin. Erfaringerne fra Emdrupborg Forsøgsskole kom dog til at spille en vigtig rolle i det pædagogiske arbejde på SPF, idet såvel den kommende rektor på SPF, Jørgen Egedal Poulsen, samt Uwe Molsen, der også var involveret i SPF's udvikling fra begyndelsen, begge havde arbejdet på Emdrupborg gennem mange år og videreførte visse af ideerne derfra til det nye center.<sup>35</sup>

---

<sup>31</sup> Nordentoft og Svendstorp 1946.

<sup>32</sup> Arvin 1946: 328.

<sup>33</sup> Skovgaard-Petersen et al. 1994: 16; Marckmann 1999.

<sup>34</sup> Ydesen 2011.

<sup>35</sup> Skov 2005. Poulsen 1993: 2.

### *Ny folkeskolelov i 1958 og tankerne i Den Blå Betænkning*

I 1958 vedtog Folketinget en ny lov for folkeskolen. Med denne blev skolegangen for børn, hvad enten de boede i København, i byen eller på landet, i princippet gjort ensartet. Frem til da havde skolerne i landsbyerne, købstæderne og København været reguleret efter tre forskellige ordninger. Den landsbyordnede skole fungerede som et selvstændigt forløb, der omfattede syv skoleår, mens skolerne i købstæderne kunne føre frem til mellemskolen og gymnasiet, men også omfattede en deling af eleverne efter 5. og 9. skoleår.

Skoleloven fra 1958 lagde også op til pædagogiske forandringer, bl.a. større fokus på det enkelte barns forudsætninger og udvikling. Loven blev på den baggrund i 1960 og 1961 fulgt op af en omfattende undervisningsvejledning, der blev omtalt som *Den Blå Betænkning* (efter dens blå omslag). Den blev udarbejdet af et læseplanudvalg med den radikale politiker K. Helveg Petersen som formand og udtrykte visse af de reformpædagogiske tanker, som havde fået styrke efter Anden Verdenskrig med betoning af eksempelvis tværfaglighed og elevsamarbejde.<sup>36</sup> Disse tanker kom f.eks. til udtryk i vejledningens kapitel 2, der beskrev de grundlæggende ideer, f.eks. ”Læseplanerne bør lægges så nær hen til børnenes behov og forudsætninger som muligt”, og videre: ”Den voksende erkendelse af, at traditionelle eksamensformer dominerer for stærkt, fører til kravet om mere varierede bedømmelsesmetoder, hvorved der ikke alene tages hensyn til børnenes kundskaber, men også til deres personlighedsudvikling og karakterdannelse i almindelighed” samt ”Ved siden af opdragelsen på et nationalt grundlag må der sættes stærkt ind for at fremme børnenes sans for international forståelse og for det mellemfolkelige samarbejde.”<sup>37</sup> Erfaringerne fra Anden Verdenskrig havde sat sine spor i formuleringerne, der fremsatte krav om børnenes udvikling af ”international forståelse”. Dette afspejlede samtidig indflydelsen fra de internationale organisationer, hvor særligt UNESCO netop havde sat udviklingen af mellemmenneskelig forståelse på dagsordenen.<sup>38</sup>

Skoleloven fra 1958, dens efterfølgende bekendtgørelser og vejledninger kan ses som yderligere skridt i retning af et opgør med den ydre differentiering og i retning mod at søge at tilpasse skolen til det bredere elevgrundlag.<sup>39</sup> Skolen var nu struktureret som ét fælles forløb omfattende 1.-10. årgang, hvor 8.-10. årgang dog stadig var et tilbud, og der også stadig var deling efter 7. klassetrin. Vigtigt var det, at man med tiden ønskede de ældste klassetrin gjort obligatoriske, og SPF havde som et primært formål netop at eksperimentere med og bidrage til at udvikle en pædagogik, der kunne realisere sådanne tanker, der blev virkelighed med skoleloven 1975.

<sup>36</sup> Undervisningsministeriet 1961.

<sup>37</sup> Undervisningsministeriet 1960: 24-25.

<sup>38</sup> Kulnazarova & Ydesen 2016.

<sup>39</sup> Undervisningsministeriet 1961.

## Ungdomsbyens historie og rolle ved oprettelsen af SPF

En del af baggrunden for både oprettelsen og placeringen af SPF knytter sig til opførelsen af en 'Ungdomsby' på det sted, hvor SPF også blev placeret.<sup>40</sup> Ungdomsbyen var i udgangspunktet tænkt som en form for miniatureby med butikker, veje m.v., beregnet for at børn og unge, der ville kunne lære at begå sig i samfundet.<sup>41</sup>



*Det indre af skolen på Statens Pædagogiske Forsøgsskole, få år efter at skolen var blevet lukket (foto 2014, forfatterne).*

Ungdomsbyen blev til på initiativ af stadsarkitekten i Rødovre kommune, Børge Lorentzen. Lorentzen havde gennem nogen tid arbejdet med ideen til en færdsselsby for børn.<sup>42</sup> Lorentzens idé faldt sammen med gennemførelsen af den nye folkeskolelov fra 1958, og tanken om at forbinde ungdomsbyen med en egentlig forsøgsskole for de ældste årgange i skolen, som var på vej ud i videreuddannelser og erhverv, var ganske nærliggende. I 1960 tog Lorentzen derfor kontakt til

<sup>40</sup> Gjerløff, Jacobsen, Nørgaard og Ydesen 2014: 340.

<sup>41</sup> Poulsen 1964: 49; Arbejdsudvalget 1963: 2.

<sup>42</sup> Poulsen 1994.



Statskonsulenten for Folkeskolen og forelagde sine ideer.<sup>43</sup> Statskonsulent var ingen ringere end den senere undervisningsminister K. Helveg Petersen. Petersen var uddannet som lærer og havde som nævnt været formand for læseplanudvalget, der udarbejdede undervisningsvejledningen til folkeskoleloven fra 1958 og *Den Blå Betænkning*. Helveg Petersen var interesseret i ideen om en ungdomsby og anmodede derfor undervisningsministeren om at se på sagen. Ministeren nedsatte et udvalg 6. april 1961 bestående af blandt andre statskonsulenten og stadsarkitekten.<sup>44</sup> Udvalget drøftede planerne, hvor også statskonsulenten udarbejdede en redegørelse og en indstilling, der også omfattede et forsøgscenter for 8. og 9. klasserne.

I forlængelse af dette blev der i foråret 1963 opslået en deltidsstilling som fagkonsulent i Undervisningsministeriet med den opgave at bistå underudvalget i planlægningsarbejdet. Den senere rektor Jørgen Egedal Poulsen, der fra sit arbejde på Forsøgsskolen på Emdrupborg havde mangeårig erfaring med pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde og desuden særlige erfaringer med netop de ældste klassetrin ansøgte om stillingen og blev ansat for skoleåret 1963-64. Poulsen skulle som konsulent bidrage med ideer til, hvordan tankerne til det kommende forsøgscenter kunne konkretiseres. I skoleåret 1964-65 blev stillingen udvidet, og Uwe Molsen, der også havde været lærer på Emdrupborg Forsøgsskole, blev ansat.<sup>45</sup> Erfaringer fra Emdrupborg Forsøgsskole fulgte således med ved planlægningen af SPF og den pædagogik, der kom til at karakterisere stedet.

### Lov om en statsskole som forsøgscenter

Udvalgets arbejde resulterede i, at den føromtalte ”Lov om en statsskole som forsøgscenter for 8.-10. skoleår” blev fremsat i Folketinget af K. Helveg Petersen, der i mellemtiden var blevet undervisningsminister. Lovforslaget skal ses i lyset af de forholdsvist vidtgående krav til den forandring af folkeskolen, der var lagt op til i 1958-loven og dens undervisningsvejledninger. I kommentarerne til lovforslaget argumenterede ministeren på den baggrund for behovet for forsøg, idet han f.eks. formulerede, at ”der endnu ikke er sikre retningslinjer for, hvorledes undervisningen skal gribes an. Den kommende tids udvikling må fortsat have en forsøgsmæssig karakter.”<sup>46</sup> Centrets mulige rolle som inspiration for grundskoleområdet, dets aktører og fremvækst af erfaringer blev også betonet: ”Der vil ud fra de erfaringer, der kan høstes i en sådan institution, kunne hentes vejledning og inspiration, som vil kunne få stor betydning for den fremtidige udvikling inden for folkeskolen.”<sup>47</sup> Centret var således omfattet af et betydeligt krav om formidling, idet forsøgsar-

---

<sup>43</sup> Undervisningsministeriet 1963: 729.

<sup>44</sup> Arbejdsudvalget: 5.

<sup>45</sup> Poulsen 1993: 2.

<sup>46</sup> Undervisningsministeriet 1963: 728.

<sup>47</sup> Ibid.: 1898.

bejdet måtte ”have et sådant omfang og en sådan karakter, at man fra alle dele af landet kunne få mulighed for at følge med i arbejdet og lære deraf”.<sup>48</sup>

Arbejdet med planlægningen var støttet af og gennemført i samarbejde med LO, Dansk Arbejdsgiverforening og forskellige grene af erhvervslivet.<sup>49</sup> Dette blev fremhævet af socialdemokraten Wilhelm Dupont, der under debatten af forslaget meget positivt fremhævede, at ”Dette forsøgscenters arbejdsprogram peger fremad.”<sup>50</sup> Der var generelt positive bemærkninger, men også enkelte kritiske, f.eks. fra venstrekvinden Ellen Poulsen. Under behandlingen af lovforslaget beklages det således fra Venstre, at ”lovforslaget er fremsat som en rammelov, som det er vanskeligt at stille ændringsforslag til”.<sup>51</sup> Kritikken var ikke dominerende, og en dansk statsstøttet forsøgsskole blev således en realitet.

Vi har i denne artikel beskæftiget os med baggrunden for etableringen af SPF og den rolle, som SFP var tiltænkt i realiseringen af de politiske visioner. Det er derfor naturligvis relevant at påpege, at erfaringer fra SPF indgik i den betænkning fra 1971 om undervisningspligtens udvidelse og et 10. skoleår, der blev udarbejdet forud for folkeskoleloven af 1975, hvilket viser, at SPF blev anvendt eller spillede en rolle i realiseringen af visionerne om udvidelsen af den obligatoriske skolegang, og også at den rolle, SPF var tiltænkt, allerede blev realiseret ganske få år efter dets oprettelse.

SPF havde således allerede fra begyndelsen en omfattende formidlingsaktivitet, der også kan ses som udtryk for denne rolle. I et referat fra et tilsynsrådsmøde 1967, altså ganske kort tid efter centret var etableret, hedder det: ”Over 1000 danske lærere har besøgt centret sammen med 300 udenlandske pædagoger og yderligere 1300 mennesker med særlig interesse har fået foredrag og rundvisning på ca. 2-3 timer. I alt 2700 mennesker har besøgt centret i skoleåret 1966-67”.<sup>52</sup>

Formidlingen skal ses som et vigtigt led i relation til det politiske ønske om centret som en faktor, der kunne påvirke og bidrage til gennemførelsen af de planlagte uddannelsesmæssige forandringer. Der var desuden krav til centret om ”nøje kontakt med de respektive erhvervsorganisationer, de kommunale organisationer og pædagogiske kredse, herunder Danmarks Lærerhøjskole”.<sup>53</sup> Dette blev foreslået varetaget af et tilsynsråd, der efterfølgende blev etableret med repræsentanter for de nævnte områder. Et tilsynsråd med en sådan sammensætning kunne sikre, at udviklingen af undervisningen i 8.-10. skoleår rettede sig mod og havde relevans for arbejdsmarkedet, samt at centret ville kunne spille en rolle i den pædagogiske udvikling inden for grundskoleområdet. Tilsynsrådet havde skriftende medlemmer og mødedeltagere fra det pædagogiske områ-

---

<sup>48</sup> Undervisningsministeriet 1963: 729.

<sup>49</sup> Ibid.: 2168.

<sup>50</sup> Ibid.: 2172.

<sup>51</sup> Undervisningsministeriet 1963: 564-65.

<sup>52</sup> Tilsynsrådet for Statens Pædagogiske Forsøgscenter 1967: 7.

<sup>53</sup> Undervisningsministeriet 1963: 732.

de, f.eks. professor på Danmarks Lærerhøjskole, Carl Aage Larsen, og Kaj Spelling, professor inden for eksperimentel pædagogik og i årene 1969-85 formand for Folkeskolens Forsøgsråd.<sup>54</sup>

## Konkluderende diskussion

Analysen har vist, hvordan det politiske initiativ til oprettelsen af Staten Pædagogiske Forsøgscenter og den planlagte praksis kan ses som resultat af en række begivenheder og tendenser i samtiden og den første halvdel af 1900-tallet. Disse omfatter uddannelsesmæssige og politiske, samfundsøkonomiske, arbejdsmarkedsmæssige, demografiske samt nationale og internationale udviklinger inden for pædagogik og forskellige aktørers interaktioner om pædagogik og uddannelse i inter- og transnationale fora. De demografiske og arbejdsmarkedsmæssige udviklinger skabte udfordringer, der pressede på i forhold til udvikling af skolen og blev søgt løst efter strategier og ideer, der var påvirkede af internationale strømninger inden for det pædagogiske område i form af reformpædagogikken, under indflydelse af politiske ambitioner baseret på velfærdsstatstanken og endelig under påvirkning af den nyligt afsluttede verdenskrig.

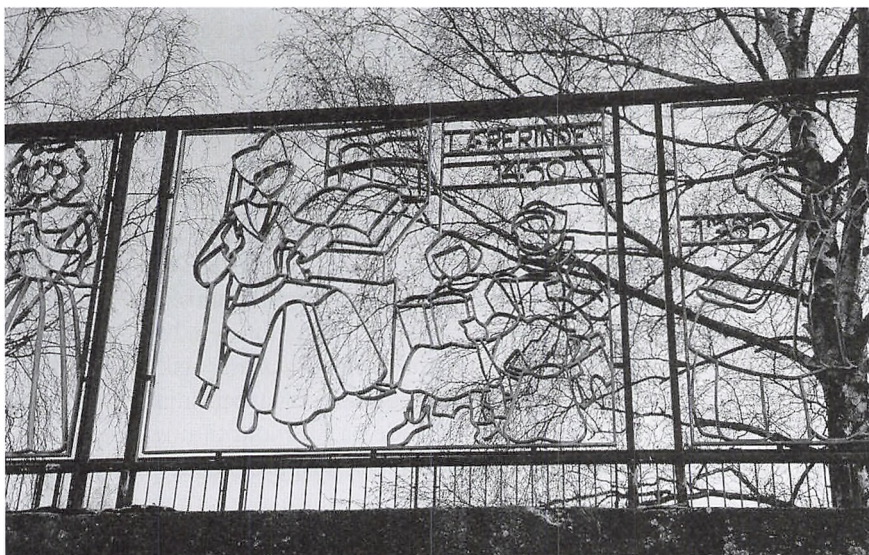
Hvad angik inter- og transnationale forhold og betingelser kan nævnes initiativer med forbindelse til internationale samarbejdsfora, primært UNESCO, men også i nogen grad det nyetablerede OECD, samt påvirkninger fra samarbejder i transnationale fora som New Education Fellowship, som på forskellig vis påvirkede udviklingen af uddannelsessystemerne i det meste af den vestlige verden.

For så vidt angik de nationale forhold, var der store demografiske forandringer i form af en generel befolkningstilvækst, herunder også vækst i antallet af skolesøgende børn. Arbejdsmarkedsmæssige forandringer nødvendiggjorde en styrket grundlæggende uddannelse af alle unge, både i byen og på landet, for at kunne matche nye krav på arbejdsmarkedet, samt desuden den støt stigende andel af kvinder i beskæftigelse uden for hjemmet. Man var i hele den vestlige verden blevet stadig mere optaget af spørgsmålet om betydningen af uddannelse i forhold til styrkelse af den samfundsmæssige udvikling og etableringen af en stabil samfundsøkonomi. Sådanne tanker satte sig også igennem i Danmark i de økonomiske prioriteringer.<sup>55</sup> Politisk havde Danmark siden midten af 1920'erne været domineret af socialdemokratiske og socialdemokratisk ledede regeringers uddannelsesideologi og målsætninger om skole og uddannelse. SPF kunne bidrage til processen med at realisere sådanne ideer, der – ud over en udvidelse af tilbud og mulighed for skole og uddannelse i befolkningen generelt – også omhandlede spørgsmål om udvikling og fornyelse af skolens indhold, undervisningsformer og pædagogik. Sidstnævnte tanker var stærkt støttet af forskellige organisationer med interesse for netop pædagogiske spørgsmål.

---

<sup>54</sup> Tilsynsrådet for Statens Pædagogiske Forsøgscenter 1967 og 1970.

<sup>55</sup> Spring 2015; Undervisningsministeriet 1998.



*En del af det karakteristiske smedjærnsarbejde, der udsmykkede Ungdomsbyen, og som var udført som svendestykker af smedelærlinge. Ved motivet står ”lærerinde 1450” (foto 2014, forfatterne).*

I dette uddannelsespolitiske lys kan etableringen af SPF også forstås som en komponent i opbyggelsen af velfærdstaten og de heri indlejrede værdier om social lighed, demokrati og et nationalt fællesskab – og en institution, hvis oprettelse var betinget af, at politiske ideer og ambitioner faldt sammen med bestemte pædagogiske ideer. Det betød, at de havde en levetid, så længe den parlamentariske sammensætning også sikrede den nødvendige politiske tilslutning.

Der var fra det nyoprettede center for forskning i uddannelse under OECD, Center for Educational Research and Innovation (CERI), allerede i slutningen af 1960'erne interesse for forsøgsskoler som SPF, hvor centret sammen med andre forsøgsskoler indgik som en case til belysning af det, OECD/CERI i rapporterne betegner som uddannelsesmæssig innovation, hvilket er et eksempel på, hvordan ideerne om erfaringerne fra forsøgsskoler blev delt og spredt internationalt via aktiviteterne i de internationale organisationer.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> OECD 1973.

## Summary

*Towards obligatory 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade in the Danish primary school: The ideas behind and the process leading to the formation of the Danish Center for Educational Experiments*

Historically, educational research and innovation work has played an important role in the development of elementary schooling, both in the planning of change and in the enactments of policies. Statens Pædagogiske Forsøgscener (SPF), the Danish Center for Educational Experiments, established in 1964, stands out as the first state-run experimental school covering the compulsory school level. Such educational innovations must necessarily be understood in their historical context. Inspired by the so-called 'spatial turn' in historical analysis, this article analyses the events and development leading up to the formation of SPF and connects with the role and purposes intended for the center in the Danish educational landscape as well as the reflections mirrored in the construction of the universal welfare state.



**Karen Egedal Andreassen** (f. 1958) er cand.phil. i pædagogik, ph.d. i uddannelsesforskning og lektor på Aalborg Universitet. Hun beskæftiger sig i sin forskning med pædagogik, læreprocesser, undervisning og evaluering i uddannelseskontekster og andre typer kontekster, i nutidigt såvel som i historisk perspektiv. Blandt hendes bidrag i relation til artiklens tema er f.eks.: ”Kobligner mellem økonomi og uddannelse: et rids af dansk transnational uddannelseshistorie” i *Educare* 2019 og ”The International Space of the Danish Testing Community in the Post-war Years” i *Nordic Journal of Educational History* 2016.



**Christian Ydesen** (f. 1974), cand.mag. i historie fra Aalborg Universitet, ph.d. i uddannelsesforskning fra Aarhus Universitet og ansat som professor MSO ved Aalborg Universitet. Forsker i internationale organisationer, bedømmelse, inklusion og velfærdsstat. De væsentligste publikationer er bøgerne *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark, 1920-1970* (2011), *State-Crafting on the Fringes – Studies of Welfare Work Addressing the Other* (2019) og *The OECD's Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex* (2020).

## Utrykt materiale i Rigsarkivet

Arbejdsudvalget vedr. Statens Pædagogiske Forsøgscener

- Arbejdsudvalget til ”Undervisningsministeriets udvalg vedrørende forsøgscenret i Rødovre” (1963). Forsøgscenretet i Rødovre. Indstilling af 1. juli 1963. Undervisningsministeriet.

Statens Pædagogiske Forsøgscener

- Undervisningsministeriet (1963). Fremsættelse af ”forslag til lov om statsskole som forsøgscenret for 8.-10. skoleår”. Fremsat 13. december 1963 af Undervisningsministeren. Undervisningsministeriet. Folketingstidende 1963-64.
- Poulsen, J. E. (1993). Beskrivelse og indføring i lokalarkivet.

Tilsynsrådet for Statens Pædagogiske Forsøgscener

- Tilsynsrådet for Statens Pædagogiske Forsøgscener (1970). Referat af møde i tilsynsrådet den 8. december 1970 kl. 9.00-11.45 afholdt på forsøgscenretet.
- Tilsynsrådet for Statens Pædagogiske Forsøgscener (1967). Referat over mødet den 22. juni 1967 kl. 14-16 afholdt i forsøgscenretets mødesal.

## Trykt materiale

- Andreason, K.E. & Ydesen, C. (2016), Educating for peace: The role and impact of international organisations in interwar and post-war Danish school experiments, 1918–1975. I: *Nordic Journal of Educational History*, vol. 2, nr. 2, s. 3-25
- Arvin. G. 3. (1946), Skolens fremtidsmuligheder. I: I. M. Nordentoft & A. Svendstorp (red.), *Og hverdagen skiftede*. Kbh: Carl Allers Bogforlag.
- Christensen, G. (1945), Socialpædagogisk forenings og Frit Danmarks lærergruppes skoleplaner. I: *Pædagogisk-psykologisk tidsskrift*, 5, s. 105-36.
- Florander, J. (1987), Pædagogisk innovation – fra metode til praksis. I: *Uddannelseshistorie*, s. 110-26.
- Fuchs, E., & Vera, E. R. (Eds.) (2019), *The transnational in the history of education: Concepts and perspectives. Series: Global Histories of Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Gjerløff, A. K., A. F. Jacobsen, E. Nørgaard, & C. Ydesen (2014), *Da skolen blev sin egen*. Bind 4 af *Dansk skolehistorie. Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Korsgaard, O. (2006), The Danish Way to Establish the Nation in the Hearts of the People. I: *National Identity and the Varieties of Capitalism: The Danish experience*, ed. J. L. Campbell, J. A. Hall, and O. K. Pedersen, s. 133-58. Québec: McGill-Queen’s University Press.
- Kulnazarova, A. & Ydesen, C. (eds.) (2016), *UNESCO Without Borders: Educational Campaigns for International Understanding*. London & New York: Routledge.
- Marckmann, W. (1999), Skoleforsøg. I: *Uddannelseshistorie*, s. 89-112.
- Nordentoft, I. M. & Svendstorp, A. (red.) (1946), *Og hverdagen skiftede*. Kbh.: Carl Allers Bogforlag.
- Nordentoft, I. M. & G. J. Arvin (1946), Skolens fremtidsmuligheder. I: I.M. Nordentoft & A. Svendstorp (red.), *Og hverdagen skiftede*. Kbh.: Carl Allers Bogforlag.
- Nørgaard, E. (1978a), Reformpædagogikken i Danmark. I: I. Markussen m.fl., *Danske skoleproblemer før og nu*, s. 67-78. Kbh.: Gjellerup.
- Nørgaard, E. (1978b), Den store Skolekommission. I: I. Markussen m.fl., *Danske skoleproblemer før og nu*, s. 55-66. Kbh.: Gjellerup.
- Nørgaard, E. (1977), *Lille barn, hvis er du?* Kbh.: Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.
- Nørre, E. (2009), Hvorfor blev skoleloven af 1937 først gennemført i 1950’erne og 1960’erne? I: E. Hansen & L. Jespersen (red.), *Samfundsplanlægning i 1950’erne – tradition eller tilløb?*, s. 153-225. Kbh.: Museum Tusulanum.
- OECD (1973), *Case Studies of Educational Innovation: III. At the School Level*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, Centre for Educational Research and Innovation. [set 25. juni 2019 på [https://archive.org/stream/ERIC\\_ED085327/ERIC\\_ED085327\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/ERIC_ED085327/ERIC_ED085327_djvu.txt)]
- Popkewitz, T. (2018), Reform and Making Human Kinds: The Double Gestures of Inclusion and Exclusion in the Practice of Schooling. I: E. Hultqvist, S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Eds.), *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance*, s. 133-50. Cham: Springer.

- Poulsen, J. E. (2007), Pædagogisk Forsøgscenter – hvorfor det? I: *CRIT Punktum*, s. 4-8.
- Poulsen, J. E. (1996), Arkivet på Statens pædagogiske forsøgscenter. I: *Uddannelseshistorie*, s. 33-41.
- Poulsen, J. E. (1964), Ungdomsbyen i Rødovre som forsøgscenter. I: *Uddannelse og erhverv*, s. 48-52.
- Skov, P. (2005), Forsøgs- og udviklingsarbejde i folkeskolen – arbejdet i tre ministerielle råd gennem 35 år. I: *Uddannelseshistorie*, s. 43-65
- Skovgaard-Petersen, V. m.fl. (1994), Anne Marie Nørvig og Forsøgsskolen på Emdrupborg. I: *Uddannelseshistorie*, s. 11-20.
- Skovgaard-Petersen, V. (1978), Lighed i skolen – mulighed eller illusion? I: I Markussen m.fl., *Danske skoleproblemer før og nu. København*, s. 43-54. Kbh.: Gjellerup, s. 43-54.
- Statskonsulenten for Folkeskolen (1961), *Afsluttende prøver i folkeskolen. Nr. 2. Normer og krav*. Kbh.: Direktoratet for Folkeskolen og Seminarierne.
- Stewart, W.A.C. (1968), *The Educational Innovators. Volume II: Progressive Schools 1881-1967*. New York: ST. Martin's Press.
- Spring, J. H. (2015), *Economization of education: human capital, global corporations, skills-based schooling*. New York; London: Routledge.
- Undervisningsministeriet (1937), *Lov om Folkeskolen*. Lov nr. 160.
- Undervisningsministeriet (1960), *Betænkning afgivet af det af undervisningsministeriet... nedsatte læseplansudvalg*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1964), *Lov om en statskole som forsøgscenter for 8.-10. skoleår*. Lov nr. 142 af 13/05/1964.
- Undervisningsministeriet (1961), *Betænkning afgivet af det af undervisningsministeriet under 1. sept. 1958 nedsatte læseplansudvalg. Del II*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1998), *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år. 1848-1998*. Kbh.: Undervisningsministeriet. [tilgængelig på <http://static.uvm.dk/Publikationer/1998/150.pdf>]
- Ydesen, C. (2011), *The rise of high-stakes educational testing in Denmark, 1920-1970*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Øland, T. (2008), Progressive pædagogikformer 1970 – 2005 – mere et barn af velfærdsstat end af "1968"? I: *Uddannelseshistorie*, s. 30-51.

# Skolelærernes historiske u-samtidigheder

## – lærerne som bondestandens organiske intellektuelle i mødet med uddannelses-eksplosionen. Danmark og Norge i nordisk og europæisk perspektiv

Af Jesper Eckhardt Larsen

*Artiklen forsøger at beskrive den særlige rolle, som lærerne spillede i lokalsamfund i Danmark og Norge ca. 1880-1920, og dennes bredere følger for lærerkulturer og læreruddannelse også senere i det 20. århundrede. Artiklens tese er, at udviklingen inden for læreruddannelserne, kombineret med en stærkere dansk og norsk bondestand sammenlignet med både nordiske og tysktalende lande, gav anledning til udviklingen af lærergrupper som bondestandens organiske intellektuelle. Lærerne havde et uddannelsesmæssigt forspring et halvt hundrede år før den generelle uddannelsesvækst satte ind, men kom uddannelsesmæssigt bagud allerede i løbet af første halvdel af det tyvende århundrede. Lærerne var derved historisk u-samtidige i begge perioder, og måske helt frem til i dag.*

### Introduktion

Gennem det 20. århundrede har en støt stigende andel unge taget en ungdomsuddannelse og mange også en videregående uddannelse. Uddannelseseksplosionen, som internationalt set begyndte i USA omkring år 1900, kan iagttages globalt. De videregående uddannelser udviklede sig i anden halvdel af det 20. århundrede fra elite- til masse- og endelig til universel højere uddannelse også i de nordiske lande.<sup>1</sup> I dag er ungdomsuddannelse stort set blevet et krav til alle.

Folkeskolelærerne udgør dog en gruppe, som i forhold til denne uddannelseseksplosion er præget af en næsten slående u-samtidighed. I perioden før væksten i det almindelige uddannelsesniveau var læreren ofte en af de mere veluddannede, særligt i de mindre byer og landsbyer på landet. Flere historikere peger på, at lærere omkring 1880 kunne spille en rolle som politisk central person i sogneråd, andelsforeninger, som skribenter i dagblade og som aktive i både lokal og national partipolitik. Det uddannelsesmæssige forspring, som lærerne havde på lan-

---

<sup>1</sup> Jónasson 2003; Trow 2007.



det fra omkring 1860 til begyndelsen af det 20. århundrede, blev dog indhentet af en generel stigning i uddannelsesniveaut, som viser en eksponentielt stigende kurve begyndende ca. år 1900.<sup>2</sup>

Efter uddannelsesniveaut i Norden for alvor højnedes for brede grupper i samfundet fra midt i det tyvende århundrede, kom der i 1966 krav om studentereksamen eller højere forberedelseseksamen (hf) som optagelseskrav til læreruddannelserne i Danmark, men på mange måder var det nævnte uddannelsesforspring allerede indhentet af udviklingen.<sup>3</sup> Således var der allerede i 1970 tale om en tilgangsfrekvens til gymnasierne og hf på 25 % af en ungdomsårgang.<sup>4</sup> I visse lande kom der på dette tidspunkt en ”opgradering” af lærernes uddannelsesniveaut fra kortere seminarieuddannelser til længerevarende videregående uddannelser. I Finland kom denne ændring, ikke uden hårde kampe, til at betyde et kulturskifte i den finske grundskole.<sup>5</sup> I Danmark blev dette skifte udsat på ubestemt tid, i den betydning at læreruddannelse stadig ikke foregår ved de institutioner, som uddanner store dele af hver ny årgang unge til højeste faglige/videnskabelige niveaut.

En af forklaringerne på lærernes store betydning for lokalsamfundene i den tidlige fase kan ligge i netop deres *usamtidighed*. De havde et uddannelsesmæssigt *forspring* et halvt hundrede år, før den generelle uddannelsesvækst satte ind, men kom uddannelsesmæssigt *bagud* allerede i løbet af første halvdel af det tyvende århundrede.

Det har været drøftet indgående i norsk historiografi, at skolelærerne i den tidlige periode udgjorde spydspidsen i en modkultur, som på mange måder blev hegemonisk i at definere Norges nationale selvforståelse. Som ”periferiens nasjonsbyggere” har særligt ”vestlandslærere” spillet en missionslignende rolle i hele Norge ved at være fortalere for målsagen (”nynorsk” imod ”bokmål”), afholdssagen og lavkirkelig kristendom. Det er tydeligt ud fra rekrutteringsdata, at norske lærerne i denne periode helt overvejende var fra rural baggrund, i en grad disproportional til samfundets generelle urbanisering. I dansk sammenhæng har noget lignende gjort sig gældende, dog med en lidt anden balance imellem den urbane ”elite” og den perifere(?) ”modkultur”. Den danske historiografi er enten præget af en fejring af de særlige træk ved denne modkultur, lokaldemokratisk deltagelse, andelsbevægelse, højskolebevægelse og grundtvigsk kristendom eller forholder sig kritisk til det hegemoni, som senere tilkom denne ”modkultur”.

I perioden før masseuddannelserne for alvor slog igennem, var rollen som uddannet, intellektuel og præmisreflekterende defineret ved dens mere eksklusive funktion i samfundet. I slutningen af 1920’erne udviklede Antonio Gramsci en

---

<sup>2</sup> Jónasson 2003.

<sup>3</sup> Christensen 1981.

<sup>4</sup> Undervisningsministeriet 1998: 16.

<sup>5</sup> Nieminen 2018.

teori om to typer intellektuelle – de *traditionelle* og de *organiske*. Det skal senere drøftes, om præmisserne for en sådan skelnen opløses i lyset af uddannelsesekspløsionen, men som udgangspunkt skal teorien benyttes til at diskutere lærernes position som gruppe i overgangen fra det 19. til det 20. århundrede.

Den internationale litteratur skelner i forholdet imellem lærere og befolkning ofte imellem to grundformer. En ”koloniserende” eller ”civiliserende” lærerrolle er blevet beskrevet for både Østrigs og for Sydamerikas tilfælde.<sup>6</sup> På den anden side har Jon Lauglo for det norske tilfælde valgt at benytte begrebet ”populist” i dets engelske betydning for at beskrive den folkelige indbinding af lærerstanden.<sup>7</sup> For at analysere det finske tilfælde anvender Erkkö Anttila og Ari Väänänen begreberne ”local” eller ”cosmopolitan” for at beskrive lærernes mentalitet og livsform.<sup>8</sup> For Schweiz har Tomas Bascio analyseret en vedblivende henvisning til den lokale organiske lærertype i reformdiskussioner helt op i 1970’erne.<sup>9</sup> Dette korte udblik giver anledning til egentlige internationale sammenligninger af den særlige rolle, som lærerne spillede i lokalsamfund på landet i slutningen af 1800-tallet og de første årtier af det følgende århundrede. I det følgende skal den danske og til dels også den norske kontekst beskrives nøjere, med enkelte sammenlignende udblik til Norden og Tyskland.

### Den ambivalente lærergruppe i overgangen fra det 19. til det 20. århundrede

Der er i såvel den danske, nordiske som i den internationale historiografi en ambivalens i tolkningen af lærernes sociale position og kulturelle betydning frem imod slutningen af 1800-tallet og i begyndelsen af det 20. århundrede.<sup>10</sup> Lærerne beskrives på en gang både som en socialt dynamisk og dermed central gruppe for samfundsudviklingen frem imod begyndelsen af det 20. århundrede, men de beskrives også med en status på linje med husmænd, socialt set underlegne til præsten og gårdmændene.

Den italienske filosof og samfundsteoretiker Antonio Gramsci (1891-1937) udviklede distinktionen imellem *traditionelle* og *organiske* intellektuelle, som her skal benyttes for at drøfte disse ambivalenser i analysen af lærernes sociale rolle i samfundet. På denne baggrund kan der formuleres følgende tese, som skal drøftes i denne artikel: Hvis lærerne netop i kraft af en dobbeltrolle kan forstås som den fremvoksende selvbevidste bondestands organiske intellektuelle, kan det belyse styrken af en vedblivende konfliktlinje imellem to kulturer i den danske uddannelsesverden: en elitær og akademisk uddannelseskultur og en egalitær

---

<sup>6</sup> Caruso 2012; Göttlicher 2019.

<sup>7</sup> Lauglo 1995.

<sup>8</sup> Anttila & Väänänen 2013.

<sup>9</sup> Bascio 2018.

<sup>10</sup> Anttila & Väänänen 2013.

og anti-akademisk modkultur. I Norge blev den egalitære og anti-akademiske kultur i højere grad hegemonisk – hvilket dels kan skyldes en i udgangspunktet svagere og mere utilitaristisk akademisk kultur – eller et nationalpolitisk valg af periferien som den egentlig norske kultur i modsætning til den alt for danskdominerede urbane centrumskultur.

Den nævnte ambivalens kan på baggrund af Gramscis distinktion ses som en fordel for gruppen af lærere i slutningen af 1800-tallet. Den danske landsbylærer kunne i kraft af sin sociale baggrund i bondebefolkningen, sin nøjsomme sociale status og også i kraft af sin jordlod og løn i form af naturalier indtage en position som ”primus inter pares” – den fremmeste bonde blandt bønder.<sup>11</sup> Dobbelrollen som både bonde blandt bønder, og læsende, skrivende og foredragende formidler og organisator gav både legitimitet og kvalifikationer til at træde ind i rollen som organisk intellektuel i en periode, hvor udviklingen i landbruget frembragte en politisk og økonomisk magtfuld gruppe i form af selvejende entreprenante bønder.

Gundhild Nissen beskriver det danske landbosamfund på følgende måde:

“Det var bønderne, der havde den store indflydelse i landbosamfundet og det var dem, der førte ordet. Landbrugserhvervet var i årtierne efter 1880 på march fremad. Bondestanden havde mødt udfordring i de vanskelige forhold for landbruget og de var i gang med at kæmpe sig frem og op ved egen hjælp. De vandt en stigende selvsikkerhed, som forenet med den øgede politiske bevidsthed og overbevisningen om den folkelige kulturs selvstændige og overordnede værdi gjorde dem til en fremstormende magt.”<sup>12</sup>

Lærerruddannelse, som frem til midten af 1800-tallet var et statsligt monopol i Danmark, blev, efter pres fra Bondevennerne og grundtvigske kredse, liberaliseret i 1857 og igen i 1867. Dette skabte et vindue, hvor grupper i civilsamfundet kunne etablere deres egne alternative lærerruddannelses-institutioner, f.eks. grundtvigske grupper, indremissionske grupper og grupper af kvinder med både dannelses- og emancipationsdagsordner.<sup>13</sup> Mange af disse institutioner viste sig livskraftige langt op i det 20. århundrede og blev mere og mere integrerede i den danske ”statslighed”. I Norge var dette ”vindue” af kortere varighed – fra ca. 1880 til 1920, og staten overtog derefter en kraftigere styring af lærerruddannelserne, end det var tilfældet i Danmark. Den omtalte norske ”modkultur” blev af denne og andre grunde til en mere integreret del af den norske nationale selvforståelse.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Larsen 2018.

<sup>12</sup> Nissen 1973: 345.

<sup>13</sup> Skovgaard-Petersen 2005, Hilden 1993.

<sup>14</sup> Slagstad 2008; Tveiten 1994.



*Nathalie Zahle grundlagde i 1851 en skole for kvinder, som dermed fik mulighed for at uddanne sig og at blive økonomisk uafhængige. Fra 1861 drev N. Zahle et seminarium, der blev begyndelsen på flere kvindeseminarier og ikke mindst på kvinders adgang til embeder i skolen som lærerinder og forskolelærerinder. Det gjorde sig også gældende med kvinderne på kommunelærerindeholdet hos frk. Zahle, som ses på fotoet 1874 (foto, AU Skolehistorie).*

Nedenfor vil eksempler fra forskellige analyser af lærerens særlige stilling i bondesamfundet i slutningen af 1800-tallet belyse dette spørgsmål. Den modkulturelle tendens, som disse lærere repræsenterede, viser sig i de konfliktlinjer, som prægede både den samtidige diskussion om lærerne og læreruddannelserne, og den har præget den senere historiografi. Først skal teorien om de to typer intellektuelle skitseres med særligt henblik på diskussionen, om lærerne på landet i Danmark og Norge var bondesamfundets organiske intellektuelle.

### Antonio Gramscis teori om *traditionelle* og *organiske* intellektuelle

I den kommunistiske debat om de intellektuelles samfundsrolle tilsluttede Antonio Gramsci sig den leninistiske linje ved at hævde, at der ikke nødvendigvis var en modsætning imellem arbejdere og intellektuelle i den nye kommunistiske elite. Der var ikke en væsensforskel, men kun en funktionsforskel – alle kunne i princippet siges at være intellektuelle, men ikke alle udøvede den funktion i samfundet at være intellektuelle. Gramsci udviklede i forbindelse med denne diskussion en distinktion imellem *traditionelle* intellektuelle og *organiske* intellektuelle. Dog med det udgangspunkt, at de to grupper begge var opstået ud fra og stadig var afhængige af specifikke sociale grupper/klasser. Inden for enhver ny opadstræbende social og klasse-mæssig gruppering vil der være visse enkeltpersoner, som får/indtager rollen som ledende og præmisreflekterende for gruppen. Disse kalder Gramsci organiske intellektuelle: ”Enhver social gruppe, som bliver til på grundlag af en essentiel funktion i den økonomiske produktion, skaber sammen med sig selv, organisk, et eller flere lag af intellektuelle, som giver den homogenitet og en bevidsthed om dens egen funktion ikke bare i den økonomiske, men også i den sociale og politiske verden.”<sup>15</sup>

En lærer, der fungerer som organisk intellektuel for bondestanden, må altså være skrivende og talende, må forsøge at skabe homogenitet og bevidsthed om bondestandens funktion som gruppe, evt. være ledende og præmisreflekterende i form af et foreningsmæssigt eller politisk engagement på vegne af bondestanden. Denne tentative definition af en organisk intellektuel lærer står for egen regning, men en lignende brug af Gramsci kan findes hos Nuala C. Johnson, som betegner visse grupper af irske lærere som organiske intellektuelle uden at problematisere forskellen fra Gramscis egen brug af begrebet.<sup>16</sup> Gramsci inviterede selv til historiske analyser ved at understrege, at der ud af distinktionen imellem *traditionelle* og *organiske* intellektuelle flyder en hel række af problemer og mulige spørgsmål for historisk forskning.

Ud fra sine egne historiske undersøgelser, der nok mest omfattede kontinental Europa, konkluderer Gramsci dog, at netop bondestanden er og bliver uden sine egne organiske intellektuelle – i modsætning til arbejderklassen:

---

<sup>15</sup> Gramsci 1971: 5 [alle citater er oversættelser fra den engelske udgave ved JEL].

<sup>16</sup> Johnson 1993.

“Men det må bemærkes at bondestanden, på trods af at de udøver en essentiel funktion i produktionen, ikke udvikler sine egne organiske intellektuelle, og den assimilerer heller ikke et stratum af traditionelle intellektuelle, på trods af at det er fra bondestanden, at andre sociale grupper henter deres intellektuelle og en stor del af de traditionelle intellektuelle er af bondeoprindelse.”<sup>17</sup>

Denne opfattelse hos Gramsci bygger på, at når en bonde bliver præst eller videnskabsmand, mister han den organiske forbindelse til sin oprindelige klasse. Dette sker ikke når arbejderklassen skaber sine egne rækker af intellektuelle – disse forbliver organiske. Gramsci delte altså en i revolutionær forstand ret optimistisk opfattelse af den nye styrende proletar-elite, som skulle vokse frem ifølge den socialistisk/kommunistiske tankeverden.

Men Gramsci er alligevel relevant i denne sammenhæng, fordi han formulerer sin teori generelt om alle nye grupper – ikke blot om arbejderklassen. Alle nye grupper, som søger at hævde sig i samfundet, opsøger ifølge Gramsci allerede eksisterende kategorier af intellektuelle til at udfylde relevante funktioner for denne nye gruppe. Den mest klassiske gruppe, som ofte har haft monopol som intellektuelle, er præsterne. Det er også i denne sammenhæng en relevant indvending, at det af og til var præster af grundtvigsk eller indremissionsk, eller anden lavkirkelig observans, som fik rollen som fortalere for bondestanden og gav retning til dens sociale, politiske og kulturelle udvikling. Grundtvig selv kunne vel regnes for en sådan organisk intellektuel i dansk sammenhæng.

“Altså er der historisk formede specialiserede sociale kategorier for udøvelsen af den intellektuelle funktion. Disse er formede i forbindelse med alle sociale grupper, men særlig i forbindelse med de mere centrale, og de undergår en ekstensiv og kompleks udvikling i forbindelse med den dominante sociale gruppe. Et af de mere væsentlige træk ved enhver gruppe, som udvikler sig henimod dominans, er den kamp for at assimilere og ”ideologisk” erobre de traditionelle intellektuelle, men denne assimilering og erobring sker hurtigere og mere effektivt desto mere den pågældende gruppe har succes med samtidig at udvikle dens egne organiske intellektuelle.”<sup>18</sup>

Der kan argumenteres for, at bønderne i både Danmark og Norge manifesterede sig som så stærke samfundsgrupper, at de de facto brød med Gramscis pessimistiske forudsigelse om bondestanden.

---

<sup>17</sup> Gramsci 1971: 6.

<sup>18</sup> Ibid.: 10

På den baggrund ligner processen, han beskrev, en dobbelt strategi: både at assimilere traditionelle intellektuelle grupper (præster for eksempel), men også at udvikle egne organiske intellektuelle som i de danske og norske tilfælde. I Danmark og Norge var der tale om lavkirkelige bevægelser, den grundtvigianske og den indremissionske. Disse bevægelser stræbte tilsyneladende også efter at assimilere og ideologisk erobre præstestanden, men denne proces blev mere effektiv, ved at disse grupper havde succes med at udvikle en særlig grundtvigiansk hhv. indremissionsk gruppe af lærere, som kunne fungere som organiske intellektuelle for disse grupper.

Man må altså foretage det tankeeksperiment, at Gramsci også kendte den danske og norske bondestands stigende økonomiske og nationalpolitiske indflydelse i hans egen samtid. Det er dog tydeligt, at han selv refererede til situationen i andre områder, fortrinsvist midt- og sydeuropæiske lande. I lande, hvor lærerne ikke på samme måde var bondestandens organiske intellektuelle, må Gramscis analyse karakteriseres som mest passende for den ”koloniserende” lærertype. En forskel i forhold til denne artikels tese er nemlig, at Gramsci selv placerer lærere som en del af den rurale verdens *traditionelle* intellektuelle:

“Intellektuelle af den rurale type er oftest ”traditionelle”, dvs. de er knyttet til den sociale gruppe af landfolk og mindre byers småborgerskab, endnu ikke så udviklet og sat i bevægelse af det kapitalistiske system. Denne type af intellektuelle bringer bønderne i kontakt med den lokale og statslige administration (jurister, byskrivere, osv.) På grund af denne aktivitet har de en væsentlig politisk-social funktion, siden det at mediere professionelt er vanskelig at skille fra det at mediere politisk. Dertil kommer at den intellektuelle på landet (præsten, juristen, by-skriveren, læreren, lægen osv.) i det store hele har en højere, eller i det mindste anderledes levestandard end den almindelige bonde og af den grund repræsenterer en social model for bonden at se op til i sit håb om at flygte fra eller at forbedre sin sociale tilstand. Bonden tænker altid, at i hvert fald en af hans sønner kunne blive en intellektuel (særlig præst), og derved blive en gentleman og hæve familiens sociale niveau ved at facilitere dets økonomiske liv gennem de forbindelser han med stor sandsynlighed vil opnå med resten af overklassen (”the gentry”). [...] Bondens attitude over for den intellektuelle er dobbelt og forekommer modsætningsfuld. Han respekterer den intellektuelles og generelt den statsansattes sociale position, men føler af og til foragt for den, hvilket betyder at hans beundring er blandet med instinktive elementer af misundelse og vrede. Man kan ikke forstå noget af bøndernes kollektive liv, hvis ikke man overvejer og konkret og dybtgående undersøger denne effektive underordning under de intellektuelle. Enhver organisk

udvikling af bønderne, op til et vist punkt, er knyttet til og afhænger af bevægelser blandt de intellektuelle.”<sup>19</sup>

Hvor andre sociologiske tilgange på samme tid fokuserede på tilknytningen og afhængigheden af geografisk afgrænsede enheder, for eksempel Ferninand Tönnies’ berømte skelnen imellem ”Gemeinschaft” og ”Gesellschaft” – lokalsamfund over for samfund på nationalt niveau og med internationale netværk som reference, så Gramsci både på tilknytningen til funktionelle grupper eller klasser og på den geografiske placering.<sup>20</sup>

Sammenfattende kan Gramsci siges at blive modsagt af den danske og norske situation i slutningen af 1800-tallet. Han selv så, i Italien og andre kontinentaleuropæiske lande omkring ham, at bønderne ikke kunne ”beholde” intellektuelle, der var rekrutteret fra bondestanden selv. Disse blev snarere gensocialiserede som traditionelle intellektuelle, med loyaliteter imod andre og bedre placerede grupper. For det andet, når det drejede sig om lærere på landet, så han, i det italienske landskab, at disse forholdt sig som traditionelle intellektuelle – kulturelt set repræsenterende en overlegen, måske snobbet centrumskultur. Disse vil nedenfor blive diskuteret som den ”koloniserende” lærertype.

### **Liberalisering, vækst og kønsfordeling**

I det følgende skal den historiske kontekst for fremvæksten af en anderledes lærerstand i Danmark og Norge beskrives. Hvilke forudsætninger var der for, at lærerne kunne indtage rollen som bondestandens organiske intellektuelle? Disse forudsætninger omfatter bl.a. en liberalisering af tilgangen til lærerprofessionen fra midt i 1800-tallet, en begyndende vækst i antallet af lærerstillinger, men også en vedholdende rural rekruttering helt frem til og med første halvdel af det 20. århundrede.

Christian Larsen har samlet statistik om antallet af dimittender fra landets seminarier over en 200-årig periode.<sup>21</sup> Billedet er præget af op- og nedture, men også disse tal afspejler den eksponentielle vækst i uddannelsessektoren igennem det lange 20. århundrede. Lærernes vækstkurve begyndte dog små 40 år tidligere. Der er tale om et påfaldende statisk billede af antallet af ny-udklækkede lærere fra seminarierne fra begyndelsen af og henover midten af 1800-tallet. Fra 1814 og frem er det årlige antal dimittender fra lærerseminarierne ca. 100, og dette tal holder sig bemærkelsesværdigt konstant de næste 50 år, endog med en vige tendens i 1850’erne. Et spring sker i 1860, hvor dette tal fordobles til små 200 om året med en stigende tendens. Et nyt spring sker ca. 1880. Således fordobles tallet fra 1879 til 1884 til ca. 400, hvor andelen af kvindelige dimittender fra den

---

<sup>19</sup> Gramsci 1971: 14-15.

<sup>20</sup> Anttila & Väänänen 2013.

<sup>21</sup> Larsen 2005a.



tid udgør omkring en fjerdedel. En kontinuerlig vækst fortsætter herfra frem til 1913, hvor der dimitterer 748. Herpå følger et fald – med tal imellem 300 og 650 frem til 1952. Først i 1952 er der igen ny rekord, med 875 nyuddannede lærere i dette år. I løbet af 1950'erne og frem til 1970 er der til gengæld en næsten eksplosiv vækst fra 1015 dimittender i 1954, 1582 i 1959 og imellem to og tre tusinde dimittender om året fra 1963 til 1970. Trods denne store vækst fra 1950'erne og frem har Erik Nørr vist, at dette slet ikke rakte. Hele perioden fra 1945 til 1970 var præget af en udbredt lærermangel.<sup>22</sup>

I det følgende skal nogle årsager til disse tal for lærerdimittender kort skitses. Der er tale om et ”takeoff” omkring 1860, som er forklarligt ud fra seminarieloven i 1857, som liberaliserede udbuddet af læreruddannelse i Danmark.

Rigsdagens debatter var frem imod 1850'ernes slutning gennemgående præget af liberale argumenter og rettet mod en afskaffelse af det eksisterende statsmonopol på uddannelse af lærere. Konkurrence og frihed skulle – som på andre af samfundets områder – præge læreruddannelserne. Også manglen på seminariuddannede lærere i 1850'erne grundet den omtalte vigende søgning var en politisk årsag til, at 1857-loven blev så åben, som den gjorde. Der blev indført en ny åben skolelærereksamen uden krav om forudgående uddannelse. Denne blev afholdt uafhængig af seminarierne i større byer i hele landet fra 1857 og frem, og alle interesserede kunne sende begæring til Kultusministeriet om at deltage. Mindstealderen blev sat til 20 år, og der var prøver i ti fag.<sup>23</sup>

Vagn Skovgaard-Petersen forklarer væksten fra 1860 og frem ud fra en kombination af årsager. Dels var der indført en mulighed for at gå på pension for siddende lærere i 1856, og dels blev der i København taget initiativ til en eksamen for kvindelige lærere i 1859, her med et alderskrav på 24 år. I 1861 åbnede Nicolaj Femmer og Natalie Zahle deres kvindeseminarier i København. Trods denne liberalisering tiltog kritikken af de statslige seminariers særstilling i 1860'erne, ikke mindst fremført af Bondevennerne. Kritikken støttede sig bl.a. på den succes, som den daværende folkehøjskolelærer ved Grundtvigs Højskole Marielyst, Jeppe T.A. Tang opnåede med sin særlige kombination af lærerseminarium og folkehøjskole. Han høstede til fulde frugten af liberaliseret læreruddannelse ved fra 1863 at etablere et seminarium i Blaagaardsgade.<sup>24</sup>

Liberaliseringen gik efter forslag fra Bondevennerne et hak videre i 1867-loven om en ny skolelærereksamen. Denne trådte i kraft i 1869 og samlede alle eksaminander, som ønskede lærereksamen, under samme ordning – statsseminariernes dimittender, dem fra private kurser, mandlige og kvindelige lærerspiranter. Skovgaard-Petersen sammenfatter Bondevennernes kamp som vundet

---

<sup>22</sup> Nørr 2017, 2018.

<sup>23</sup> Larsen 2005b: 168.

<sup>24</sup> Skovgaard-Petersen 2005: 191.



*Blaagaard Seminarium var et af periodens privatseminarier, grundlagt af Jeppe Tang, i opposition til de gamle statsseminarier, som frise­minarium i 1859. Semina­riet var privatejet indtil 1955, hvor det blev en selvejende institution, for i 1982 at blive slået sammen med Emdrupborg Statsseminarium til Blaagaard Statsseminarium. På fotoet ser vi et klasseværelse på seminariet ca. 1904 med udelukkende mandlige elever, da kvinder først fik adgang til seminariet i 1949 (foto, AU Skolehistorie).*

– med den undtagelse at statsseminarierne ikke blev nedlagt i større stil, sådan som det var ønsket:

“Argumenterne for den nye ordning kom fra et liberalistisk arsenal: læreruddannelsen var ikke nogen statsopgave, hvis den kunne løses ad privat vej; Så få centrale direktiver som muligt, helst en eller anden form for mesterlære; under alle omstændigheder ikke en eksamensordning som begunstigede dem, der havde fulgt et regelret seminarieforb­løb. Også hensynet til mulige besparelser for statskassen blev fremført under den politiske behandling”<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Ibid.: 194.

Grundlæggelsen af en række nye private seminarier fulgte i kølvandet på disse to love. Både grundtvigianske og indremissionske seminarier blev grundlagt over hele landet.

Skovgaard-Petersen deler dog en negativ vurdering af liberaliseringens konsekvenser for det faglige niveau blandt dem, som søgte at blive lærere. Og tiden efter en ny opstramning i 1894 beskrives entydigt som en forbedring. Efter 1894 skulle alle lærere igennem en statsgodkendt seminarieuddannelse for at kunne gå til skolelærereksamen.

Dog er det ikke muligt uden dette *vindue* af liberalisering fra 1857 til 1894 at forestille sig den stærke forbindelse imellem dominerende kirkelige og politiske retninger og dansk læreruddannelse, som holdt sig langt op i det 20. århundrede. Men der var unægtelig tale om ”stop-and-go”-liberalisering – nu var et antal ikke-statslige seminarier grundlagt, og disse kunne søge om statslig godkendelse, men der blev lukket for den frie tilgang til aflæggelse af skolelærereksamen og dermed for den underskov af private kurser, som havde tilbudt forberedelse af aspiranterne.

Med hensyn til det vigtige spørgsmål om kønsfordeling, som ikke er særskilt genstand for denne artikel, opnås pari for mandlige og kvindelige dimittender fra den folkeskolerettede læreruddannelse for Danmarks vedkommende i 1954 med 482 mandlige og 483 kvindelige dimittender. Denne paritet holder i ca. 10 år frem til 1965, hvorefter kvinderne har holdt majoritetspositionen helt frem til i dag. Antallet af forskolelærerinder, en gruppe, som kommer til i 1894 topper i 1910 med 117 dimittender og i 1956 med 122 dimittender for derefter at aftage langsomt frem til denne kategori forsvinder i 1971. Først i 1967-68 er der lige så mange kvindelige som mandlige ansatte lærere i Danmark.<sup>26</sup>



<sup>26</sup> Danmarks statistik: Statistiske Meddelelser og Statistisk Årbog.

**Skema 1.**  
**Oversigt over rekrutteringen til lærerseminarierne i Danmark<sup>27</sup>**

Faders Erhvervsrolle \ Periode	Periode			
	Ca. 1880	Ca. 1900	Ca. 1920	Ca. 1950
- Bønder og arbejdere	51 %	46 %	36 %	38 % (Bønder 20 % + Arbejdere 18 %)
- Håndværkere og fiskere	14 %	17 %	24 %	11 %
Lærere	24 %	20 %	17 %	9 %
Urbane erhverv	12 %	16 %	24 %	42 %

**Skema 2.**  
**Oversigt over rekrutteringen til lærerseminarierne i Norge<sup>28</sup>**

Faders erhvervsrolle \ Periode	Periode			
	Ca. 1880	Ca. 1900	Ca. 1920	Ca. 1950
Bonde	92 %	68 %	60 %	32 %
Lærer (akademisk udd.)	5 %	6 % 2 %	13 % 5 %	17 % 6 %
Urbane erhverv (arbejder)	2 %	10 % 14 %	16 % 6 %	30 % 14 %

<sup>27</sup> Ca. 1880 – “Statsseminariernes dimmittender 1869-96” (Hansen 1977: 130), Ca. 1900 – “Alle seminarier 1897-1925” (ibid.: 127), Ca. 1930 – “Alle seminarier 1897-1925” (ibid.), Ca. 1950 – 1966 (ibid.: 174).

<sup>28</sup> Ca. 1880 ”Av lærerskolenes og seminarenes elever i skoleåret 1875-76 var således 318 gårdbrukersønner, 52 var sønner av husmenn og arbeidere, 23 kom fra lærerhjem og 27 tilhørte andre yrkesgrupper, og alle på 7 nær ble regnet for å være bondegutter” citat fra Dokka 1967: 243. Samme mønster kan iagttages for private seminarier (Hagemann 1992: 39). Ca. 1900 Gruppen af 68-80-år gamle lærere. Uddannede i årene 1882-1904. Data samlet ca 1950. Ca. 1930 Gruppen af 44-55 år gamle lærere, uddannede i årene 1917-1928. Data samlet ca 1950. Ca. 1950 gruppen af 22-31 år gamle lærere. Data samlet ca. 1950. (Strømnes 2006: 171,119).

### Skema 3. Oversigt over rekrutteringen til lærerseminarierne i nogle tyske områder<sup>29</sup>

Periode Faders erhvervsrolle:	Ca. 1880	Ca. 1915	Ca. 1930	Ca. 1950
Bonde	16 %	11 %	6 %	-
Lærer (både urban og rural)	16 %	11 %	21 %	-
Urban	70 %	78 %	73 %	-

Kort kan de ovenstående skemaer siges at indikere en ret markant forskel imellem rekrutteringen fra rurale områder og urbane områder i de tre kontekster. Tallene beskriver et udpræget ruralt rekrutteringsmønster for Norge både ca. 1880 og ca. 1900. Her var der stort set alene tale om lærerstuderende med social baggrund i de primære erhverv. Tilvæksten af lærere med urban baggrund kan forklares med den begyndende rekruttering af kvindelige lærere. I Danmark kan det iagttages, at lærerstandens selvrekruttering har spillet en større rolle end i Norge, og væksten i andelen af kvinder fra urbane områder begynder tidligere. Endelig er de tyske tal alt for sporadiske til at sige noget generelt om hele Tyskland. Det kan tilføjes, at historikeren Wilfried Göttlicher, som har skrevet om østrigske landskoler, forklarer, at selvom en vis del af rekrutteringen skete fra landet, var placeringen af læreruddannelsesinstitutionerne i de større byer med til at gøre en læreruddannelse til en klasserejse. Der var altså tale om en urban, central socialisering af lærere, og ikke som i Danmark og Norge en mere lokal forankring af både læreruddannelserne og af rekrutteringen.

Disse rekrutteringsmønstre giver et klart indtryk af, at artiklens tese om læren som bondestandens organiske intellektuelle, i hvert fald i lyset af den sociale rekruttering, passer bedst i Norge. Også Danmark har dog, med langt over halvdelen af alle lærere fra rural baggrund helt frem til 1920'erne, et ret udpræget lokalt og ruralt rekrutteringsmønster – ”manden fra ploven” og ”kvinden fra gryden” blev lærere helt op til efter Anden Verdenskrig.

<sup>29</sup> Ca. 1880 – Der er samtidige kilder fra fire seminarier i mindre byer i Preussen. Materialet fra Tyskland er langt mere sporadisk end de to ovenstående oversigter (Bölling 1983: 78). Ca. 1915 – Summerede tal fra fem forskellige seminarier i Brandenburg i perioden 1907-1926. Ca. 1930 – Tal fra de nye pædagogiske akademier ”Pädagogische Akademien” 1929/30. Ca. 1950 – Relevante tal ikke fundet.

I den norske historiografi fremstår dette billede med stor klarhed. Lærerne er beskrevet som bærere af de modkulturelle tendenser, som definerede det nye Norge, ikke mindst i et kulturelt opgør med tidligere hhv. dansk og svensk overherredømme.<sup>30</sup> I modsætning hertil viser de, mere ufuldstændige, tyske tal ikke samme tendens. Her er læreren tidligere og mere overvejende urbant rekrutteret og ikke mindst urbant uddannet.<sup>31</sup>

### **Den danske landsbylærer – bondestandens organiske intellektuelle?**

Som en del af værket *Lærerne og Samfundet*, der i 1914 udkom i anledning af 100-året for skoleanordningerne af 1814, bragtes en historisk fremstilling af lærernes ”opvågnen”. Under titlen ”Da Lærerstanden begyndte at vaagne” skrev pædagogen og forfatteren Niels Madsen-Vorgod om kampene for at danne lærerforeninger og sætte sig i respekt fra omkring 1840’erne og frem: ”Det er Lærere, der ikke længere vil regnes for at høre til en Pariakaste. De vil tiltvinge sig Respekt ved at dygtiggøre sig til deres Gerning. De har ingen Adgang til videre Uddannelse; de har ikke Raad til at holde Blade og købe Bøger. Saa gribe de til at give hverandre »indbyrdes« Undervisning.”<sup>32</sup>

Værkets historiske og aktuelle oversigter vidner i sin helhed om lærernes meget brede virkefelt i datidens samfund. Ud over det nævnte historiske bidrag er der kapitler om: ”Lærerne og Folkemindearbejdet”, ”Lærernes Betydning for dansk Folkesangs Vækst”, ”Lærernes Bidrag til Oldgranskning og Historieskrivning”, ”Folkeskolens Lærere og Sprogvidenskaben”, ”Læreren i Litteraturen”, ”Lærerne som pædagogiske Skribenter og Forfattere af Skolebøger”, ”Lærernes Deltagelse i det religiøse Liv Aarhundredet igennem”, ”Lærerne og Landbruget”, ”Lærerne og Bogsamlingerne”, ”Lærerne og Børnelitteraturen”, ”Lærerne og Skønlitteraturen”, ”Lærernes Deltagelse i det politiske Liv” og ”Lærernes Deltagelse i Ædrue-lighedsarbejdet”.<sup>33</sup>

Værket er som helhed et ret klart vidnesbyrd om, at mange, overraskende mange, lærere i denne periode har været aktive intellektuelle. De skrev lokal og national historie, forskede i oldtidsminder, skrev skolebøger og skønlitterære bøger. De levede altså godt op til nogen af de ovennævnte kriterier for en organisk intellektuel – om end dette naturligvis måtte komme an på de enkelte bidrags tendens og karakter.

Senere dansk historiografi tegner dog et mere ambivalent billede af lærerstanden. For den danske situation fra 1880’erne og frem til efter århundredeskiftet skriver Vagn H. Hansen om skolelærerne:

<sup>30</sup> Høydal 1995; Slagstad 2001, 2003, 2008 og 2014.

<sup>31</sup> Bölling 1983.

<sup>32</sup> Madsen-Vorgod 1914: 253.

<sup>33</sup> Poulsen et al. 1914.

“Det er et underligt dobbeltbillede, der tegner sig af lærerens sociale position og hele virksomhed i disse år. På den ene side er det klart, at hans stilling – generelt set – forringedes. Selve de lovgivningsmæssige rammer, der var sat om hans virksomhed, placerede ham blandt ”småkårsfolkene”. Økonomisk og landbrugsmæssigt stilledes han som husmanden – afhængig af gårdmændene. Fra skolekommissionen var han udelukket, men afhængig. Antallet af overordnede var steget. Udviklingen omkring læreruddannelsen havde styrket hans ry som ”halvstuderet røver”. Og endelig var hans stilling som ”udvækst” på gejstligheden uændret – med tilhørende ”hovertipligt i kirken”. Men heroverfor står den kendsgerning, at mange lærere netop i disse år kom til at spille en fremtrædende rolle i samfundslivet – både på lokalt og nationalt plan [...] I selve landsbymiljøet var lærerens sociale prestige i høj grad bestemt af hans evne og vilje til at være med til at præge udviklingen (rørelserne) på de nye premisser – bøndernes. Men så læreren mulighederne i lokalsamfundet og havde han evne, vilje og initiativ, så kunne der opstå et ”kraftfelt” omkring ham og skolen. Ikke alene når det gjaldt udvidet oplysning – oprettelse af aftenskoler, foredragsforeninger samt bygningen af forsamlingshuse – men også i brugsforenings- og andelsbevægelse var lærerne ofte blandt initiativtagerne.”<sup>34</sup>

Her må særlig to iagttagelser fremhæves: Den lave vurdering af uddannelsen, men også, at den aktive landsbylærer kun kunne blive et kraftfelt på bøndernes præmisser.

Keld Grinder-Hansens beskrivelse af læreren i denne periode er ligeledes ambivalent. Han definerer på baggrund af sine iagttagelser ”folkælæreren” som en særlig type i tiden, og slet ikke alle lærere får denne (æres-)betegnelse:

“Folkælærerens store betydning for udviklingen i skolen og landsbysamfundet i anden halvdel af 1800-tallet er bemærkelsesværdig og også lidt gådefuld. Lige pludselig synes der at fare en djævel i en stor del af lærerstanden, og man oplever en kollektiv selviscenesættelse med store samfundskonsekvenser. Hvad var årsagerne hertil? Hvor fik lærerne inspirationen til at træde i karakter som lokale foregangsmænd, og hvor fandt de kræfterne til at gennemføre de mange projekter ude i landsognene?” Og Grinder-Hansen svarer selv delvist på spørgsmålet: “[...] folkælærerens virkefelt udvides yderligere i 1800-tallets anden halvdel, hvor læreren

---

<sup>34</sup> Hansen 1977: 45.

gradvist bliver en nøglefigur i lokalsamfundet, for han kan læse, skrive, føre regnskab, tale og organisere – alt sammen noget, der er god brug for i en tid, hvor der er politisk og folkeligt-religiøst grøde i landet, og hvor andelsbevægelsen og foreningsliv bringer liv til de danske landsbyer [...]”<sup>35</sup>

Den ambivalente rolle for læreren fra tiden efter 1860 og frem til ca. 1910 er hos Grinder-Hansen beskrevet som en kulturel og civilsamfundsmæssig opblomstring af rang, men uden egentlig økonomisk fremgang for lærerne før de første årtier af det 20. århundrede. ”Folkelæreren er ikke længere en bonde blandt bønder” og en del af landsbyens underklasse – måske stadig økonomisk, hvor virkelig mange forbedringer af lærerens lønforhold først sker i de første årtier af 1900-tallet, men statusmæssigt er han på vej til at etablere sig i landsbysamfundets top.”<sup>36</sup>

Hvad var forklaringen på denne opblomstring, ud over at disse lærere kunne læse og skrive? Udviklingen på seminarierne giver ikke et entydigt svar på fremvæksten af denne særlige rolle som folkelærere, fortsætter Grinder-Hansen med henvisning til Skovgaard-Petersen. Der var påfaldende mange folkelærere i denne betydning af ordet uddannede fra ”det vel nok fagligt bedst funderede seminarium, Jonstrup Statsseminarium [...] Men heller ikke mindst seminarier med grundtvigsk prægede forstandere og lærere udklækkede i sidste tredjedel af 1800-tallet et stort antal af periodens mest markante folkelærere.”<sup>37</sup>

Grinder-Hansens karakteristikkere af udvalgte folkelærere giver en tydeligere skitse af, hvad han lægger i begrebet. Her kan en kort gengivelse af lærer Mads Olsen (1850-1934) i Sædder syd for Køge tjene som eksempel på folkelærerbegrebet. Mads Olsen var medstifter af Sædder Skytteforening, Sædder Brugsforening, Sædder Forsamlingshus og Sædder Foredragsforening og formand for skytteforeningen, brugsforeningen og foredragsforeningen i en årrække. Dertil regnskabsfører for Præstø Amts Skytteforening, revisor for Køge Svineslagteri og formand for såvel det lokale børnehjem som husflidsforeningen. Oveni var han kirkesanger og organist. Og passede en jordlod på fire tønder land. Grinder-Hansen forklarer delvist denne enorme aktivitet ved siden af det egentlige arbejde som lærer med en ny forståelse af kald: ”Den rolle påtog han [Mads Olsen] sig beredvilligt ud fra en personlig tilbøjelighed, men nok også ud fra sin kaldsbevidsthed om, hvad der kunne forventes af kirkebyens lærer.”<sup>38</sup> Men også som udtryk for en ”individualisering af lærergerningen, som havde fundet sted” siden midten af 1800-tallet.<sup>39</sup> En anden karakteristik hos Grinder-Hansen er ram-

---

<sup>35</sup> Grinder-Hansen 2013: 119.

<sup>36</sup> Ibid.: 120.

<sup>37</sup> Ibid.: 123-24.

<sup>38</sup> Ibid.: 129.

<sup>39</sup> Ibid.: 126.



mende for den lokale forankring af denne lærertype: ”Mads Olsen var på mange måder prototypen på en folkelærer: ”Verdenskendt” i lokalsamfundet, respekteret for sit brede aktivitetsfelt, men på det nærmeste ukendt uden for sognet. For mange folkelærere var dette idealet for deres virke.”<sup>40</sup>

Det er i denne artikels sammenhæng oplagt, at begrebet ”folkelærer” må opfattes parallelt med Gramscis begreb om en lærer, som også fungerer som organisk intellektuel. Dog må det understreges, at det sidste begreb er mere neutralt end det ret entydigt positivt anvendte begreb folkelærer.

Gunhild Nissens afhandling *Bønder, skole og demokrati* giver et interessant korrektiv til ideen om den karismatiske ”folkelærer”, et begreb, hun mig bekendt heller ikke anvender. Hun konkluderer faktisk, at ”mange forhold vedrørende befolkningens forhold til det offentlige skolevæsen ikke kom an på læreren.” For eksempel nævnes forsømmelseshyppigheden ikke at variere efter lærerne, men efter geografisk område, og den viser sig stabil også efter skift af lærere, som ”burde” give udslag. Når det er sagt er der et andet billede som Nissen får meget klart frem. En lærer var totalt afhængig af en særlig gruppes velvilje, gårdmandsklassens:

”I det eksisterende landbosamfund var det altovervejende gårdmandsklassen, der rådede. Den rådede næsten uforstyrret i sognerådet og til tider og i skolekommissionen med præsten som tredje medlem. Og det gjorde den først og fremmest i kraft af gårdmandsbrugenes økonomiske placering i det lokale samfund. En højrelærer har om bønderne i sit sogn – ikke ganske venligt-sindet – skrevet: ”De mente, at hvad de vilde, skulle andre rette sig efter, *da det var af dem alle andre levede og havde deres næring og udkomme.*” Den sidste sætningsdel er her understreget [G.N.], fordi den menes at sige noget centralt om gårdmændenes opfattelse af deres egen og deres erhvervs rolle. Det var bønderne og deres erhvervsgrundlag, der tegnede landbosamfundet. Dette grundsynspunkt blev normgivende for deres forhold til skolen.”<sup>41</sup>

Lærerne stod, ikke mindst i provisorietiden, imellem statsmagten og bønderne – de måtte dermed veje hensyn til centrale krav af mod at holde skolen så populær som muligt blandt bønderne:

”Netop der, hvor statsmagtens og bøndernes bestræbelser mødtes i et konfliktforhold, stod læreren. Han havde mange grunde til at knytte til ved statsmyndighedernes principper. For de svarede til

---

<sup>40</sup> Ibid.: 135.

<sup>41</sup> Nissen 1973: 336.

det, mange lærere var blevet præsenteret for i deres professionelle uddannelse, det svarede til deres embedsmandsstilling, og det støttede deres naturlige prætentioner om selv at få udvidet deres myndighedsområde gennem en styrkelse af skolens krav på befolkningen. *Men mange lærere synes at have fundet deres ståsted i noget andet* [min fremhævelse JEL] om ikke før, så når de i deres hverdag ude i skoledistriktet blev konfronteret med skolebørnernes og deres forældres dagligdag og de synspunkter, der gjorde sig gældende i dette miljø. For en lang række lærere blev det væsentligste, at de kunne leve i samklang med børn og forældre, at de kunne få skolen til at glide ind i den lokale helhed.”

Nissen giver bl.a. følgende eksempel:

“det er set, at Sdr. J.-Søstrup kommunes lærere, da de havde i hvert fald en enkelt fremtrædende og højt respekteret gårdmand på deres side, stod imod meget udbredte beboerønsker om at bevare de hidtidige forhold [med mindre tid til skolegang osv. JEL]. Men overfor en enig beboerfront har mange lærere bøjet af. Det kan skyldes, at de opfattede skolens arbejdsmuligheder for så meget bedre under et harmonisk forhold til hjemmene, end når der kom konfliktstof ind i forholdet mellem de voksne og skolen. Men det kan også skyldes en generel afhængighed overfor det lokale miljø, menige beboere såvel som sogneråd og valgte skolekommissionsmedlemmer.”<sup>42</sup>

Senere historiografi om lærerne i Danmark har forsøgt at finde årsager til lærernes faldende synlighed som kulturfaktor i den senere samfundsudvikling. Tage Kampmann undrede sig ved et seminar i 1987 over, at ”lærerens betydning som kulturfaktor i den sidste halvdel af perioden [det 20. årh. JEL] kun i beskeden grad er blevet berørt.” Og han skitserer udviklingen således: ”Den gamle landsbylærer er forsvundet sammen med landsbyskolen [...] Sat kort op kan man sige, at situationen til omkring 1950 er den, at læreren er stor blandt de mindre, mens læreren nu er mindre blandt de mange.” En forklaring var ifølge Kampmann, at i stedet for at lærerne omgås lokalbefolkningen, er der ved de nu større skoler opstået ”lærerghettoer” med tendens til ”kulturel indavl” – lærere omgikkes nu kun lærere.<sup>43</sup> Vagn Skovgaard-Petersen forsøgte ved samme seminar at forklare den mindre rolle, læreren spiller lokalt: ”Tjenesteboligen i skoledistriktet blev afskaffet i 1969. Man kan stille spørgsmålet, om han/hun (læreren) i

---

<sup>42</sup> Nissen 1973: 344.

<sup>43</sup> Kampmann 1987: 94, 96.

dag har den ballast, som en folkelig kontakt gav tidligere tiders lærere – som kulturfaktor i det mindre eller større samfund.”<sup>44</sup>



*Mange lærere og lærerinder engangerede sig i frivilligt arbejde i deres lokalsamfund, bl.a. som undervisere i aften- og ungdomsskoler, der tilbød undervisning til sognets 14-18-årige, der i mange tilfælde kun fik syv års skolegang. I 1946 kunne underviserne i Dansk Aften- og Ungdomsskoleforening fejre foreningens 25 års jubilæum (foto, AU Skolehistorie).*

## Den norske lærerstand

I denne artikel er vægten fortrinsvist lagt på den danske lærerstands mulige rolle som bondestandens organiske intellektuelle. I norsk sammenhæng er denne narrativ langt mere udbredt i historiografien, som her skal refereres med korte eksempler.

Historikeren Edvard Bull (d.y) pegede i 1967 på den overrepræsentation, som lærere som social gruppe havde i det norske storting i slutningen af 1800-tallet. Han forstod, som Knut Jordheim gengiver, ikke denne overrepræsentation som et resultat af valg af enkeltpersoner, men som et produkt af et socialt fænomen: ”Overrepræsentationen satte Bull i sammenheng med den norske bondeopposisjons behov for intellektuelle ledere: ”Enhver bred, folkelig bevægelse trenger sine intellektuelle: folk som mer eller mindre profesjonelt er trenet til å tenke nonlunde systematisk og til å forme sine tanker i tale og skrift.” I europeisk borgerlig liberalisme var det helst jurister som fylte denne rollen, fortalte Bull, mens det i Norge altså skulle komme til å bli lærerne”<sup>45</sup>

<sup>44</sup> Skovgaard-Petersen 1987: 103.

<sup>45</sup> Jordheim 1987: 68.

Også karakteristikken hos Rune Slagstad peger på en form for norsk *Sonderweg*. Han kalder lærerne for en ny folkelig elitegruppe:

“Folkedannelsens elitegrupper sprang til dels ut av en kulturell dannelsesstradisjon, som var uavhengig av universitetstradisjonen, med lærerseminarier (Trondenes, Holt, Stord, mv.), fra 1902 ”lærerskolene”, som nøkkelinstitusjoner. De var festet i den grundtvigske, frisinne folkehøyskolestradisjon, som i norsk sammenheng stedvis var forankret i de motkulturelle bevegelse knytte til avholdssak, lavkirkelighet og målstrid.”<sup>46</sup>

Han skriver på næsten Durkheimsk vis, at den mekaniske solidaritet, som hos Durkheim karakteriserte det før-moderne samfund, dermed overlevede ind i den norske modernitet:

“Den distansens autoritet embetsstanden hadde besittet, ble utfordret av den solidaritetens autoritet som læreren kunne få som en av folkets egne. A.O. Vinje formulerte det på sin måte: ”Vaar Tid stevner mot det, at Skulemeisteren afløyser Presten, og mere ero i Grunnen Skulemestrar alle saman.”<sup>47</sup>

Dette sidste citat lyder også stort set som formuleringen hos Gramsci, at vi i grunden alle er intellektuelle, men visse personer får dette som en særlig funktion. Rune Slagstad har andetsteds udtrykt sin uforbeholdne fejring af de kulturelle og politiske følger af denne særnorske udvikling, somme tider udvidet til at omfatte hele Skandinavien: ”Den demokratiske folkelighet er den skandinaviske gave til den moderne verden” og dette sættes op i modsætning til den tyske udvikling ”fra Herder til Hitler”, hvor folkeligheden blev kimen til nazistisk diktatur.<sup>48</sup>

Det særnorske, måske også i sammenligning med Danmark, blev en næsten total sejr for ”folkedannelsen” også i nationalpolitisk og national kulturel forstand:

“Disse folkedannende bevegelse var noe langt mer enn periferiens kulturelle forskansninger mot det moderne. Snarere representerte de egenartede dannelsesprosjekter i den moderne nasjonsbygging. De inngikk i en strid om det politisk-kulturelle hegemoni som noe mer enn makterobring og interesserealisering. En av grunnene til at venstrestatens kulturelt-demokratiske reformprosjekt ble så slagkraftig, var at det berodde på et kompromis mellom de

---

<sup>46</sup> Slagstad 2008: 58.

<sup>47</sup> Ibid.: 59.

<sup>48</sup> Slagstad 2003: 72.

konkurrerende danneseliter. Embetsmannseliten slog sprekker som danneselite, idet en reformativ fløy innenfor embetsmannseliten gikk i koalisjon med folkedannelsens grupper.<sup>49</sup>

Slagstad benytter hegemoni-begrebet fra Gramsci til at uttrykke den særlige norske vej ind i moderniteten og kalder processen for ”den demokratiske folkelighetens hegemoniske integrasjon i det statslige styringssystem”<sup>50</sup>

### Lærerenes rolle i perioden – og dens kulturelle og politiske følger

Den norske historiker Gro Hagemann beskriver i sit værk om norske lærere en skelnen imellem to kulturer: den folkelige og den akademiske åndskultur. Hun citerer et indlæg fra 1929 af professor Vilhelm Bjerknes: ”Det innen hvert kultursamfunn betenkelige skille mellom akademiker og seminarist [er] hos os utviklet til en kløft som rummer en stor, en stigende nasjonal fare [...]”. Dette var, skriver Hagemann, ikke minst formulert på baggrund af de erfaringer, Bjerknes havde gjort sig på en rejse til Tyskland, hvor læreruddannelsen i disse år blev lagt om fra seminarier til akademier.<sup>51</sup> En lignende opfattelse kan findes i 1850’ernes debat om læreruddannelserne i Danmark. Lærer J. Magnussen kunne ikke forstå denne skelnen imellem lærere og andre embedsmænd: ”Hvorfor skal man konstruere en egen Art af Mennesker til Lærerfaget, naar de øvrige Embedsfag fordre en Mand, ikke alene alsidigt uddannet i den Retning, han skal virke, men en, hvis Evner stadigen er udviklede i en høiere Retning”.<sup>52</sup> Disse to eksempler viser at bevidstheden om læreren som noget andet – en egen art, eller en særlig type – har været levende både i Norge og Danmark helt fra midten af 1800-tallet og frem. Det i denne sammenhæng forsøgt påvist, at en sådan skelnen har været særlig kraftig, og varig, i det norske og danske tilfælde.

I både dansk og norsk sammenhæng er det tydeligt ud fra rekrutteringsdata, at størsteparten af denne gruppe lærere selv var fra rural baggrund. Dertil kom, at læreruddannelsen, efter pres fra Bondevennerne og grundtvigske kredse, blev liberaliseret i 1857 og igen i 1869. Dette skabte et vindue, hvor grupper i civilsamfundet kunne skabe deres egne alternative læreruddannelsesinstitutioner. Et lignende vindue kan ses i det norske tilfælde fra ca. 1880 til 1920.

Tesen er, at denne udvikling, kombineret med en stærkere norsk og dansk bondestand, gav anledning til udviklingen af en lærergruppe som bondestandens organiske intellektuelle. Denne særlige udvikling har skabt baggrund for en anderledes lærerkultur både i Norge og Danmark.

---

<sup>49</sup> Slagstad 2008: 58-59.

<sup>50</sup> Ibid.: 59.

<sup>51</sup> Hagemann 1992: 112.

<sup>52</sup> Larsen 2005: 155.

Nissen konkluderer kort, at disse særlige lærerkulturer har delt vandene:

“Skolen bevarede sin plads i nær overensstemmelse med de gældende landboforhold. Ud fra nogle synspunkter har det hæmmet dens udvikling. Men ud fra andre synspunkter har det netop været den første betingelse for, at skolen for børnene – og for tjenestedrengene – kunne blive andet og mere end nogen statslig myndighed kan give faste retningslinjer for [...] Det var bøndernes krav om overensstemmelse mellem skole og hjem – i livssyn som i erhvervshensyn –, der udgjorde det nødvendige memento overfor traditionelle krav om regelmæssighed og ensartethed og overfor hjemmenes umyndiggørelse under den samfundsbestemte tvang i skolespørgsmålet”<sup>53</sup>

Opsummerende kan det fastslås, at det er ikke afgørende, at lærere i Norge og Danmark overvejende blev rekrutteret fra landet i denne periode, men at de også igennem deres uddannelsesforløb og senere virke blev ideologisk støttet i et særligt verdensbillede. Af moralske og politiske årsager blev læreruddannelsesinstitutioner placeret relativt isoleret på landet, hvor seminaristerne blev formet til en anti-akademisk grundholdning og i brede kredse anset for at være ”bedre” eller i hvert fald mere ”folkelige”, end hvis de havde været fra byen. De blev derved både anset for, uddannet til og anerkendt som ”folkets” egne lærere. Om man vil, kunne Gramscis’ begreb organiske intellektuelle anvendes om de mest aktive af dem i foreningsliv og lokalsamfund. Omvendt i Østrig og Tyskland blev lærerne, om end en del af dem oprindeligt kom fra landet, uddannet i de større byer i relativt tidligt akademiserede institutioner, moralsk og politisk set anset for at være folkeopdragere og civiliserende agenter fra disse centre, og de måtte altså gennemgå en klasse- og kulturel dannelsesrejse for at blive skolelærere. Det var sikkert disse typer, som Gramsci tænkte på, da han kategoriserede lærere sammen med traditionelle rurale intellektuelle, når disse fik embeder på landet. Disse narrativer og selvforståelser kan, som de komparative undersøgelser og nutidige forskelle tyder på, ses som selvforstærkende og med deres egen inertie. Når først lærerkulturerne var blevet etableret, blev disse gennem segmenterede institutioner fastholdt og reproduceret til nye generationer.

---

<sup>53</sup> Nissen 1973: 346.



*Eksamensholdet fra Gedved Seminarium 1917. Seminariet var et af de privatseminarier, der opstod i kølvandet på liberaliseringen af læreruddannelsen. Gedved var gennem 1800-tallet og store dele af 1900-tallet et grundtvigsk centrum, hvor markante forstandere som Peter Bojsen og Jens Byskov prægede kommende lærere og seminarieverdenen (foto, Sønderjysk Skolemuseum).*

Forskellene imellem ”de to kulturer” mindskes i dag i de fleste europæiske lande, ved at læreruddannelserne integreres i forskningsbaseret højere uddannelse, mens Danmark holder fast i de såkaldt udviklingsbaserede mellemlange danske professionsbacheloruddannelser. Den norske udvikling bliver interessant at følge, idet Norge, bl.a. efter finsk og nok også svensk forbillede, har omdannet de fleste læreruddannelsesinstitutioner til universiteter og gjort læreruddannelserne til femårige masteruddannelser fra 2017.

En af forklaringerne på lærernes store betydning for lokalsamfundene i den tidlige fase kan ifølge disse argumenter ligge i netop deres *usamtidighed*. De havde et uddannelsesmæssigt *forspring* et halvt hundrede år, før den generelle uddannelsesvækst satte ind, men kom uddannelsesmæssigt *bagud* allerede i løbet af første halvdel af det 20. århundrede. Denne tendens er frosset i dansk sammenhæng i kontrast til de fleste af vores nabolande.

Den afgørende u-samtidighed virker dog til at være ambitionen om at føre den mekaniske solidaritet (Durkheim) gnidningsløst ind i moderniteten ved

hjælp af særlige folkenære, anti-akademiske og praksisistiske lærere.<sup>54</sup> Her må i stedet plæderes for en ny organisk solidaritet – at lærere, som virkelig kan og ved bedre, kan få lov til at repræsentere en god anderledeshed i mødet med – ja, hvorfor ikke – folket!

## Summary

*The non-simultaneity of the schoolteachers. Teachers as the organic intellectuals of the self-owning farmers challenged by educational explosion – Denmark and Norway in Nordic and European perspective*

This article aims to describe the special role of schoolteachers in local communities in Denmark and Norway ca. 1880-1920, and the broader ramifications of this role for teacher cultures and teacher education also later in the 20th century and until today. The hypothesis of the article is that special developments in teacher education combined with stronger groups of self-owning farmers in comparison to Nordic and Germanophone countries, gave rise to the teachers as the organic intellectuals of the self-owning farmer group. This is to be understood in contrast to teachers being traditional intellectuals, in the sense of Antonio Gramsci's distinction. An explanation of the special role of teachers in the Norwegian and Danish cases can lie in their non-simultaneity. They had an educational advantage half a century before the general growth in educational attainment set in. This advantage was built on a segmented institutional landscape, with special institutions for teacher education in both Norway and Denmark. These institutions became carriers of a civil societal counter culture, that slowly gained a national hegemonic status. This segmentation is now in Norway substituted by a hierarchical structure in higher education, but with a high degree of practiciness as a special Norwegian national knowledge culture. The segmentation is institutionally frozen in the Danish case, where teachers in a remarkable way are kept at arm's length from the knowledge and research frontiers in contrast to other Nordic as well as Germanophone countries.



*Jesper Eckhardt Larsen (f. 1967) er ph.d. fra Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) og post.doc. ved Universitet i Oslo, bl.a. med et større projekt om nordiske lærerkulturer. Han har forsket i universitetshistorie, i uddannelseshistoriens rolle i et samfundsperspektiv, i kolonial dansk skolehistorie og i læreruddannelserne i Norge og Danmark. Forfatter til bøger om den danske dannelsestradition, om humanioras situation og om uddannelseshistorie fra et videnskabeligt synspunkt.*

---

<sup>54</sup> Durkheim 2000.



## Bibliografi

- Anttila, Erikko & Ari Väänänen (2013), Rural schoolteachers and the pressures of community life: local and cosmopolitan coping strategies in mid-twentieth-century Finland. I: *History of Education*, 42:2, 182-203.
- Bascio, Tomas (2018), *Metaphors of Naturalness in the context of Swiss teacher education 1975-1985*, præsentation på ISCHE 2018, Berlin (affiliation: Zurich University of Teacher Education).
- Bölling, R. (1983), *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Caruso, M. (2012), Politics and Educational Historiography: Criticizing "civilization" and shaping educational politics in Latin America. I: J.E. Larsen (ed.), *Knowledge, Politics and the History of Education*, 151-75. Berlin: Litt-Verlag.
- Christensen, D.C. (1981), Lærerinteresser og læreruddannelse. En analyse af læreruddannelsesloven af 1966. I: *Uddannelseshistorie*, 51-103.
- Danmarks Statistik: *Statistisk Årbog 1896ff.* Kbh.: Danmarks Statistik.
- Danmarks Statistik: *Statistiske Meddelelser 1852-1959.* Kbh.: Danmarks Statistik.
- Dokka, H.-J. (1967), *Fra allmueskole til folkeskole. Studier i den norske folkeskoles historie i det 19. århundrede*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Durkheim, É. (2000), *Om den sociale arbejdsdeling*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Fulsås, Narve (2000), Frå binært til hierarkisk system i høgare utdanning. I: *Historisk tidsskrift* (Oslo), 385-96.
- Göttlicher, Wilfried Gilbert (2019), *Die österreichische Landschulreform von den 1920er- bis zu den 1960er-Jahren. Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte*, uttrykt dr.phil.-afhandling, Universität Wien.
- Gramsci, A. (1971), *Selections from the Prison Notebooks*. Q. Hoare & G. Nowell Smith (eds.). London: Lawrence & Wishar.
- Grindler-Hansen, K. (2013), *Den gode, den onde og den engagerede. 1000 år med den danske lærer*. Kbh.: Musmann' forlag.
- Hagemann, G. (1992), *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hansen, V.H. (1977), *Lærernes sociale rekruttering 1869-1925. En undersøgelse af fire statsseminariers dimittender 1869-96 samt en oversigt over det samlede antal dimittender 1897-1925*. Utrykt speciale, Københavns Universitet.
- Hilden, Adda (1993): Lærerindeuddannelse. I: A. Hilden & E. Nørr, *Dansk læreruddannelse 1791-1991*, vol. 3. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Høydal, R. (1995), *Periferiens nasjonsbyggjarar: Vestlandslæreren og Volda lærarskule 1895-1920*. Oslo: Noregs forskningsråd.
- Johnson, N.C. (1993), Nation-building, language and education: the geography of teacher recruitment in Ireland, 1925-55. I: *Political Geography*, 11:2, 170-89.
- Jónasson, Jón Torfi (2003), Does the State Expand Schooling? A Study Based on Five Nordic Countries. I: *Comparative Education Review*, 47:2, 160-83.
- Jordheim, Knut (1988), Læreren i norsk samfunns- og kulturliv. En oversikt for det 20 århundred. I: R. Rinne & I. Iisalo (red.), *Läraren i 1900-tallets kultur och samhälle*, 67-93. Åbo: Turin yliopisto.
- Kampmann, T. (1991), *Kun spiren frisk og grøn. Læreruddannelse 1945-1991*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Kampmann, T. (1987), Lærerne i Danmark i 1900-tallet som socialgruppe og som kulturfaktor. I: R. Rinne m.fl. (red.), *Rapport fra seminar om nordisk læreruddannelse*, 94-99. Åbo.
- Korsgaard, Ove (2003), Den store krigsdans om kirke og folk. I: R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger*, 53-71. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Larsen, C. (2005a), Dimittender 1793-2002. I: K.B. Braad m.fl., - *for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*. Odense: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie, Syddansk Universitetsforlag.
- Larsen, C. (2005b), Nedlæggelser og stilstand – læreruddannelsen ca. 1820-1860. I: K.B. Braad m.fl., - *for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*, 131-78. Odense: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie, Syddansk Universitetsforlag.

- Larsen, C. (2018), Læreren som landmand. Skoleloddens historie 1780-1900. I: *Erhvervshistorisk Årbog*, 2018:2, 1-47.
- Larsen, J E. (2016), Academisation of Teacher Education: Sites, Knowledge Cultures and Changing Premises for Educational Knowledge in Norway and Denmark. I: A. Hoffmann-Ocon & R. Horlacher (Hrsg.) *Pädagogik und pädagogisches Wissen: Ambitionen und Erwartungen an die Ausbildung von Lehrpersonen*, 210-28. Bad Heilbrunn: erlag Julius Klinkhardt.
- Lauglo, J. (1995), Populism and education in Norway. I: *Comparative Education Review*, 39.3, 255-79.
- Madsen-Vorgod, N. (1914), Da Lærerstandens begyndte at vaagne. I: C. Poulsen & W.T. Benthin (red.), *Lærerne og Samfundet. Folkeskolens kendte Mænd og Kvinder. Jubilæumsskrift 1814-1914*, 249-66. Kbh.: Bagge.
- Mikkelsen, M. (2000), Myterne om højskolen [interview med Søren Ehlers]. I: *Kristeligt Dagblad* 4/1-2000.
- Nieminen, M. (2018), Teachers' written school memories and the change to the comprehensive school system in Finland in the 1970s. I: *Paedagogica Historica*, 55:2, 253-76.
- Nissen, G. (1973), *Bønder, skole og demokrati. En undersøgelse i fire provstier af forholdet mellem den offentlige skole og befolkningen på landet i tiden ca. 1880-1910*. Christiansfeld: Beck tegn A/S.
- Nørr, E. (2017), Da lærerplanlægningen spillede fallit. Lærerbehovsudvalget og den udbredte lærermangel i 1950'erne og 1960'erne. I: *Uddannelseshistorie*, 27-48.
- Nørr, E. (2018), Seminarielever "på græs". Den katastrofale lærermangel 1945-1970. I: *Personalthistorisk tidsskrift*, 71-95.
- Poulsen, C. & W.T. Benthin (red.) (1914), *Lærerne og Samfundet. Folkeskolens kendte Mænd og Kvinder. Jubilæumsskrift 1814-1914*. Kbh.: Bagge.
- Skovgaard-Petersen, V. (1987), Lærerne i Danmark i 20. århundrede – som socialgruppe og som kulturfaktor. I: R. Rinne m.fl. (red.), *Rapport fra seminar om nordisk læreruddannelse*, 100-05. Åbo.
- Skovgaard-Petersen, V. (2005), De blev lærere – læreruddannelsen mellem 1860 og 1945. I: K.B. Braad, m.fl., - *for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*, 179-242. Odense: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie, Syddansk Universitetsforlag.
- Slagstad, R. (2001), *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Slagstad, R. (2003), Folkedannelsens forvandlinger. I: R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Eds.), *Dannelsens forvandlinger*, 72-88. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Slagstad, R. (2008), Profesjoner og kunnskapsregimer. I: A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. 54-70. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slagstad, R. (2014), Profesjonene i norsk samfunnsforskning. I: R. Slagstad og J. Messel (red.), *Profesjonshistorier*. Oslo: Pax Forlag.
- Strømnes, Å.L. (2006), *Folkeskulelærarar i Fattig-Noreg. Ein studie frå første halvdel av det tjuande hundreåret*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Trägårdh, L. (1990), *Varieties of völkish ideologies. Sweden and Germany 1848–1933. In Language and the construction of class identity*. Report from the DISCO II Conference, Göteborg University.
- Trow, M. (2007), Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. I: James J.F. Forest & Philip G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, 243-80. Dordrecht: Springer.
- Tveiten, A. (1994), *Private lærarskular 1890-1947. Med fokus på dei kristelege skulane Notodden, Volda, Oslo og Nidaros*. Bergen: Norsk lærarakademi.
- Undervisningsministeriet (1998), *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år. Undervisningsministeriet 1848-1998*. Kbh.: Undervisningsministeriet.

# Det skæve gymnasium

## – geografiske skævheder i hovedstadsmetropolens gymnasietilbud i det 20. århundrede

Af Henning Bro

*Mens folkeskoleområdet var en entydig lokalkommunal opgave, blev opgavefordelingen på gymnasieområdet uensartet i Nordøstsjælland i takt med, at hovedstadsmetropolen voksede frem over et stadig større geografisk område fra den sidste del af 1800-tallet og op gennem det følgende århundrede.<sup>1</sup> Trods en stadig strammere statslig styring af undervisningen og de afsluttende eksamener blev etablering, planlægning og drift af gymnasier uden nogen form for regional koordination i en lang periode overladt til forskellige private og offentlige aktører. Denne artikel undersøger, hvorfor det almene gymnasietilbud fik en geografisk ujævn fordeling i hovedstadsmetropolen i det 20. århundrede, og hvordan det påvirkede befolkningens adgang til at tage en ungdomsuddannelse.*

### Indledning

Gennem det 20. århundrede tog en stigende andel unge en ungdomsuddannelse, og hele ungdomsuddannelsesområdet havde en voldsom ekspansion igennem hele århundredet. Det gjaldt særligt gymnasie- og handelsskolerne, men også på de tekniske skoler skete der mere end en firedobling af elevtallet. Det krævede, at der var tilstrækkeligt med bl.a. gymnasietilbud, så efterspørgslen kunne dækkes. I hovedstadsmetropolen fik det almene gymnasietilbud – med en aktørstruktur med private og offentlige gymnasieudbydere og en kraftig urbanisering – en geografisk ujævn regional fordeling igennem det 20. århundrede. Den regionale fordeling af de gymnasiale undervisningstilbud kom derfor til at indgå blandt det stadig større antal regionale udfordringer, som hovedstadsmetropolen som én byregion kom til at stå overfor gennem århundredet.

Med dette udgangspunkt – og med afsæt i en kort redegørelse for det private initiativets op- og udbygning af gymnasieskoler i hovedstaden og de første villaby-

---

<sup>1</sup> Erhvervsskolerne var i den sidste halvdel af det 19. århundrede i hovedstaden blevet grundlagt af de stedlige erhvervsorganisationer, men med de stadig større statslige tilskud først til handelsskolerne og senere til de tekniske skoler blev disse efterhånden organiseret som selvejende institutioner med en bredere interesserepræsentation i skolernes bestyrelser og samtidig underkastet en stadig større statslig tilsynsvirksomhed og regulering, jf. Rasmussen 1969 og Lampe 1970.

er langs Strandvejen nord for København i tiden frem til årene omkring Første Verdenskrig – har denne artikel til formål at analysere følgende forhold:

- 1) Hvilke private og offentlige aktører forestod etableringen og driften af gymnasiale uddannelsesinstitutioner i det 20. århundredes hovedstadsmetropol.
- 2) Hvorledes blev udbygningen af byregionens gymnasiale undervisningstilbud tilrettelagt og planlagt af disse aktører i takt med metropolens stadig større folkemængde og geografiske udbredelse.
- 3) Hvorledes blev det gymnasiale undervisningstilbud geografisk, og dermed også socialt, fordelt inden for hovedstadsmetropolens område.

I artiklen sættes fokus på gymnasiale undervisningstilbud og -institutioner omfattende almengymnasiale institutioner (stx), senere med hf-afdelinger, og studenterkurser, mens selvstændige hf-institutioner og hf-afdelinger på forberedelseskurser (senere vuc'erne) kun vil indgå perifert.

Med hovedstadsmetropolen forstås frem til midten af det 20. århundrede de sammenhængende bydannelser i hovedstaden (København-Frederiksberg), i tidligere Københavns Amtskommune samt i Farum, Birkerød og Hørsholm kommuner i tidligere Frederiksborg Amtskommune. Efter 1950 udvider artiklen forståelsen af hovedstadsmetropolen til tillige at omfatte de øvrige dele af tidligere Frederiksborg Amtskommune samt Roskilde Amtskommune. Betegnelserne hovedstadsmetropol og byregion anvendes i artiklen synonymt, idet en byregion er en byhistorisk betegnelse for: Et, på tværs af politisk-administrative og juridiske rammer, funktionelt sammenhængende og integreret urbant system eller netværk, af forskellige interagerende byenheder af forskellig størrelse, struktur og funktion.<sup>2</sup>

Artiklen bygger på betænkninger, Folketingets forhandlinger og love, der som normative kilder udtrykker politikernes og planlæggerens ønsker til det gymnasiale undervisningstilbud i hovedstadsmetropolen, mens statistisk materiale og trykt litteratur om gymnasieskolen og enkelte gymnasier inddrages til belysning af den faktiske udvikling.

## Under natvægterstaten

Med industrialiseringen, den urbanisering, der fulgte i kølvandet heraf, og ophævelsen i 1852 af den demarkationslinje, som var lagt om det fæstningsindespærrede førindustrielle København, opstod og senere udbyggedes byens bro- og voldkvarterer, mens Frederiksberg på samme tid forvandlede fra landsby til landets næststørste by.<sup>3</sup> Med periodens voldsomme befolkningstilvækst fulgte et

---

<sup>2</sup> Bro 2019: 19.

<sup>3</sup> Bro 2019: 69-64 og 67-71.

omfattende kommunalt skolebyggeri, men også et større behov for undervisningstilbud, der lå ud over den kommunale grundskole. Efter tidens herskende statsform – den liberalistiske natvægterstat – blev de samfundsmæssige opgaver så vidt muligt overladt til markedet, der skulle reguleres så lidt som muligt. Ud over kommunal grundskoleundervisning henvistes således videregående skolegang, på nær de fåtallige statslige latinskoler (lærde skoler), til private realskoler og gymnasier uden nogen direkte kobling til grundskolen.

**Tabel 1.**  
**Antal gymnasier i hovedstadsmetropolen 1850-1918<sup>4</sup>**

År	Hovedstaden		Gentofte Kommune Privat	Øvrige Nordforstæder <sup>5</sup> Privat
	Stat	Privat		
1850	1	1		
1870	1	2		
1890	1	8	1	1
1910	1	13	4	2
1918	1	16	5	2

Fra middelalderen og op gennem de følgende århundreder havde København haft en af landets få offentlige latinskoler, Metropolitanskolen, der i 1850 var blevet suppleret med en latinskoleafdeling på en privatskole, Østre Borgerdydsskole. Fra dette tidspunkt og i de følgende 50 år oprettedes yderligere et stort antal private latinskoler og realskoler, da det, trods et vist statsligt tilsyn fra 1890, under den herskende liberalisme stod enhver frit for at oprette sådanne. Hovedstaden omfattede derfor ved århundredskiftet ikke mindre end ni private latinskoler samt den statslige Metropolitanskole.<sup>6</sup>

### Under socialhjælpsstaten

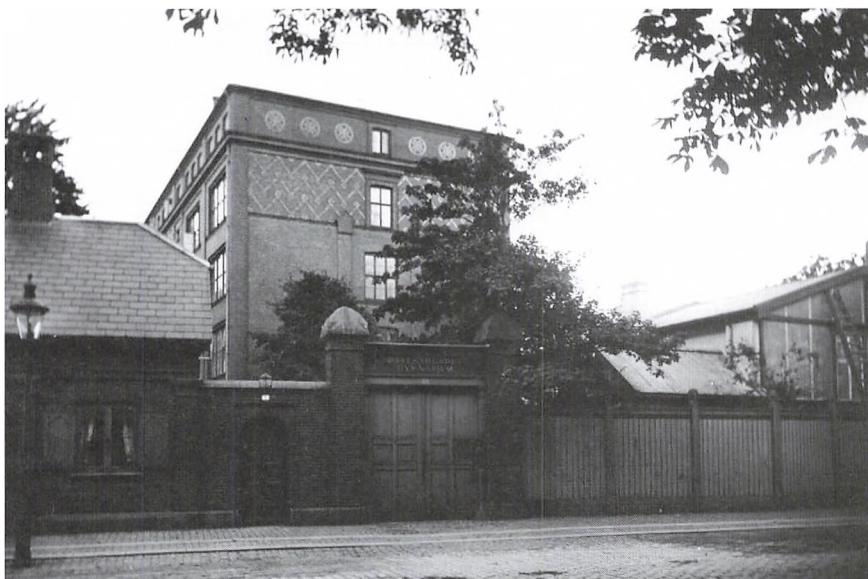
Mens det private initiativ således fortsat gjorde sig stærkt gældende på det gymnasiale område, blev tiden omkring århundredskiftet præget af betydelige forandringer af den offentlige sektors rolle i samfundsudviklingen. Med den hastigt voksende befolkning af arbejdere og funktionærer, en række samfundsopgaver,

<sup>4</sup> Appendiks I-II.

<sup>5</sup> Lyngby-Taarbæk, Søllerød, Birkerød og Hørsholm kommuner.

<sup>6</sup> Nørr 1989: bind 1, s. 13\*-15\* og 20\*-23\*. Fælles om forskellighed 2017: 4-5. Bro 2019: 64-65.

som det private initiativ ikke kunne løfte, en større social orientering blandt konservative og liberale og det hastigt voksende Socialdemokrati, hvis strategi på den korte bane omfattede de elementer, som senere skulle danne grundlag for velfærdsstaten, blev perioden kendetegnet af en ny statsform. Den liberalistiske socialhjælpsstat kom til at stå bag bl.a. et progressivt indkomstbeskatningssystem, aldersundersøttelse, statstilskud til syge- og arbejdsløsheds-kasser, kommunale hjælpe-kasser, børneværgeråd m.v. Et af socialhjælpsstatens banebrydende tiltag blev almenskoleloven af 1903 med mellem- og realskoler, der gav adgang til gymnasiet – et markant skridt i retning af en større adgang for de brede lag til det videregående skolesystem, som i hovedstaden få år efter udbyggedes i form af mellem- og realskoleafdelinger på de fleste folkeskoler, men som endnu ikke var kommet til at omfatte det gymnasiale niveau.



*Østersøgades Gymnasium var et blandt det store antal privatgymnasier, der oprettedes i den sidste halvdel af 1800-tallet og de første årtier af 1900-tallet. Efter udflytningen til Gentofte fik institutionen navnet Kildegård Gymnasium. Med den stramme statslige regulering af gymnasieskolen, de faldende ungdomsårgange, den betydelig gymnasiekapacitet på Nordegnen og de vederlagsfri, fuldt ud lige så gode og ofte bedre undervisningstilbud på de amtskommunale gymnasier faldt elevtallet så meget, at skolens gymnasieafdeling måtte lukke i 2005 (foto cirka 1900, Det Kongelige Bibliotek).*

I 1918 kunne den fremvoksende hovedstadsmetropol opvise ikke mindre end 24 private gymnasieskoler og alene den statsdrevne Metropolitanskole. 16 af privatgymnasierne lå i hovedstaden, mens de øvrige var fordelt med fem i Gentofte

Kommune og tre i det øvrige nordlige opland. Der var i forhold til befolknings-sammensætning og -fordeling samme år imidlertid tale om en yderst forskel- ligartet fordeling af det gymnasiale tilbud, hvor hovedstaden tegnede sig for 0,3 gymnasier og 1,7 gymnasieelever pr. 10.000 indbyggere, mens samme fordeling i Gentofte Kommune var på 1,5 og 8,3. Det var et udtryk for en hovedstadsmetro- pol med store sociale forskelle og dermed også forskelle i fordelingen af gymna- siefrekvensen. Dels en hovedstad, hvor arbejderklassen udgjorde langt over halv- delen af befolkningen, og arbejderungdommen i gennemsnit tegnede sig for 2 procent af studenterårgang 1916. Dels forstæder i Gentofte Kommune, hvor selv- stændige og funktionærer tegnede sig for tre fjerdedel af befolkningen og deres børn for 90 procent af studenterne samme år.<sup>7</sup>

En konsekvens af det private skoleinitiativ var en hård konkurrence mellem skolerne, der fortsat stod over for meget betydelige økonomiske udfordringer, og som forstærkedes af de større udgifter, der fulgte af 1903-lovgivningens krav til undervisningens omfang og indhold, og som førte til dels et langt lavere løn- niveau på privatgymnasierne end på statsskolerne og en dermed ringere kvalitet i undervisningen, dels forhøjelser af skolepenge og eksamensgebyrer. Forhold, som skolernes forældre kredse reagerede kraftigt på, og som resulterede i, at der fra 1914, for en treårig periode, blev givet et årligt driftstilskud til de private gym- nasier fra staten, hovedstadskommunerne og Gentofte Kommune.<sup>8</sup>

## Hovedstadsmetropol og tidlig velfærdsstat

Den nu helt sammensmeltede hovedstad nåede i midten af det 20. århundrede op på knap 900.000 indbyggere som følge af en næsten fuldstændig udbygning af de i København i 1901-02 indlemmede distrikter og de vestlige frederiksberg- ske yderdistrikter under Første Verdenskrig og op gennem mellemkrigstiden og 1940'erne. Med hovedstadens kapacitet fyldt ud opstod uden om i samme peri- ode et stadig større boligforstadsbælte, der i 1950 omfattede 300.000 indbyggere, og med periodens forstadsvækst nåede hovedstadsmetropolen i 1950 et samlet folketal på 1,2 mio. indbyggere.

Samtidig med hovedstadsmetropolens ekspansion øgedes fra tiden omkring Første Verdenskrig og frem til 1950 det offentliges indtægter fra en ottendedel til en fjerdedel af nationalindkomsten. Grundlagt for periodens tidlige velfærds- stat blev ligeledes skabt med bl.a. forebyggende velfærdsinitiativer på de social-, børne-, uddannelses- og boligpolitiske områder, der sigtede mod bedre levevil- kår for de ubemidlede opnået gennem en omfordeling af de samfundsmæssi- ge værdier. I den tidlige velfærdsstat blev skole- og uddannelsesområdet en af

<sup>7</sup> Statistisk Årbog for København, Frederiksberg 1919: 134-135, 1924: 2-3, 1966: 206.

<sup>8</sup> Nørr 1989: 3\*-25\*. Fælles om forskellighed: 6-10. Skovgaard-Petersen og Tørtzen 2003: 18-20. Larsen 2003: 125-27. Det nye gymnasium 1960: 14-25. Bro 2019: 67-75. Lovtidende 1903: 273-80.

velfærdssystemets bærende søjler i form af centralskoler på landet, eksamensfri mellemskole og en massiv udbygning af folkeskolens sociale og sundhedsmæssige funktioner – på gymnasieområdet i form af en række nye statskoler i Jylland og på Fyn og købstadskommunale gymnasier.<sup>9</sup>

## Offentlige gymnasier

Selvom der omkring Første Verdenskrig ved siden af statskolerne rundt om i landet fandtes et mindre antal kommunale gymnasier, og Marselisborg Kostskole og Gymnasium i Aarhus var blevet kommunaliseret i 1916, blev den tidlige velfærdstats efterfølgende omfavneelse af størstedelen af gymnasieskolen genereret af de særlige vilkår, som de private gymnasier og mellem- og realskoler var underkastet i hovedstadsmetropolen. For Socialdemokratiet havde de private videregående betalingskoler siden partiets oprettelse været set som en barriere for de brede lags adgang til videre skoleuddannelse og dermed for opnåelsen af en større samfundsmæssig lighed. Socialdemokratiet havde i København da også ydet det afgørende bidrag til kommunens mellem- og realskoleafdelinger, men da partiet opnåede det absolutte flertal i Borgerrepræsentationen i 1917, fjernede det kommunens tilskud til den private eksamensskole, som partiet betragtede som ”en klasseskole, som man mente det var uberettiget til at anvende kommunens midler til”.<sup>10</sup>

Med dette skridt faldt forudsætningen for det offentliges samlede tilskud til hovedstadsmetropolens privatgymnasier, hvorved den siddende radikalt ledede radikal-socialdemokratiske regering fik mulighed for at gennemføre det afgørende brud med det private initiativs herredømme over byregionens gymnasiale undervisningstilbud. Et udvalg med repræsentanter for hovedstadskommunerne og Gentofte Kommune nåede via en aftale mellem de radikale, konservative og socialdemokratiske repræsentanter frem til et forslag, der ville indebære en statslig og kommunal overtagelse af størstedelen af hovedstadsmetropolens private gymnasier og nogle private mellem- og realskoleafdelinger, og som fastlagde den skoleafgift, der skulle erlægges på disse. Under forslaget blev behandlet i Folketinget konstaterede socialdemokraten F. Borgbjerg, at det ved offentlige høre skoler drejede sig om ”at åbne for børn, uden hensyn til forældrenes evne”. For Borgbjerg skulle der være ”adgang til at komme frem gennem dette skolevæsen så langt, som deres evner tillader det”, men han understregede samtidig, ”at partiet respekterede alle åndelige anskuelser”, og ”at der må gives de enkelte personligheder – det gælder skolen, men også på alle samfundslivets andre områder – en væsentlig frihed til at gøre personligheder gældende, når de er dygtige personligheder”.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Bro 2019: 79-93 og 104-12.

<sup>10</sup> Citeret efter Larsen 2003: 128.

<sup>11</sup> Rigsdagstidende 1918/19, Folketingets forhandlinger: 2224 og 2230.



Et mindretal i Venstre var mod statens og kommunernes overtagelse af gymnasierne og fandt, at lovforslaget ”stemmer vel overens med det politiske system, vi i øjeblikket har, det system, som især er præget af dette: mere og mere under staten”.<sup>12</sup> Som helhed bakkede Venstre dog op om forslaget, men ønskede ligesom De Konservative, at der blev givet statstilskud til de tilbageværende private gymnasier og mellem- og realskoler, hvis det faglige niveau lå på højde med de offentlige skoler. Et synspunkt, der indarbejdes i den endelige lov, der dog krævede, at tilskudsmodtagende privatskoler skulle underkaste sig det offentlige tilsyn, ”og ikke ved særlige adgangsbetingelser ud over kundskabsprøven har præg af at være bestemt for særlige samfundslag”.<sup>13</sup>

### Stabiliseringsperiode

Med loven, der trådte i kraft i august 1919, bemyndigedes staten til at overtage private gymnasier og disses real- og mellemskoleafdelinger under forudsætning af, dels at Københavns Kommune overtog mindst to og Frederiksberg og Gentofte kommuner hver én af sådanne skoler, dels at disse kommuner samtidig overtog andre private mellem- og realskoler, såfremt skolerne ønskede dette. Undervisningen blev vederlagsfri for børn af forældre, hvis årsindkomst ikke oversteg 4.000 kr. Over dette niveau skulle der betales en efter indtægten stigende skoleafgift.<sup>14</sup> Selvom Socialdemokratiet principielt stod for vederlagsfri undervisning, havde partiet som et kompromis accepteret disse indtægtsgrænser, da de medførte, at børn fra arbejderklassen og en betydelig del af funktionærlaget undgik at betale for skolegangen på de offentlige eksamensskoler.<sup>15</sup>

Med virkning fra august 1920 fik den radikal-socialdemokratiske regering endvidere gennemført en lovgivning, hvorved staten overtog privatgymnasierne i Esbjerg, Odense og Svendborg og i hovedstadsmetropolen de private kost- og gymnasieskoler og privatgymnasiet i Lyngby mod, at beliggenhedskommunerne ydede staten et tilskud til skolernes overtagelse og videre drift.<sup>16</sup>

Som følge af de to overtagelseslove og bestemmelserne i 1903-skoleloven lagdes afgørende rammer for gymnasieskolens udvikling i en megen lang årrække: Ude i provinsen helt op til 1970-kommunalreformen, hvor staten og nogle købstadskommuner hver for sig, lige på nær Aarhus, drev og nyoprettede gymnasier

<sup>12</sup> Rigsdagstidende 1918/19, Folketingets forhandlinger: 2264.

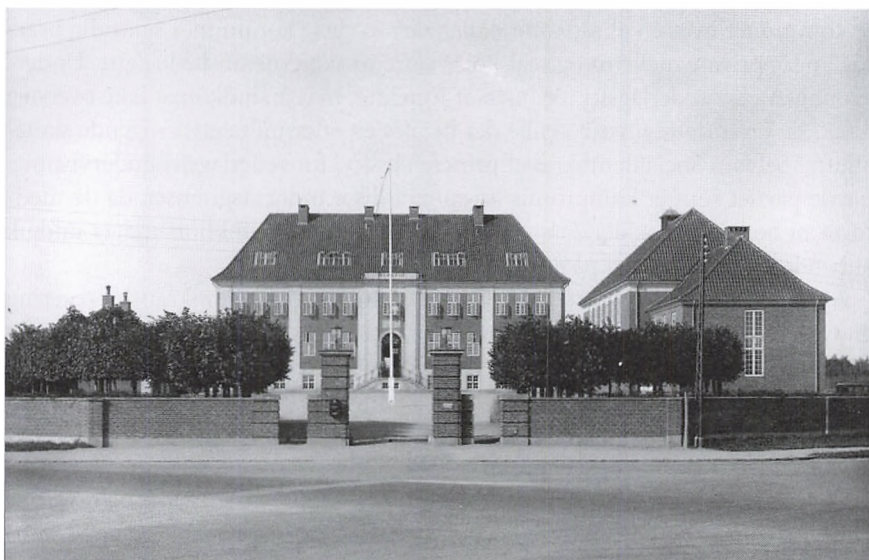
<sup>13</sup> Citat: Lovtidende 1918: 631. Rigsdagstidende 1917/18, tillæg A: 3501-51 og Folketingets forhandlinger: 1958-2321, 3400-42 og 4462-67. Hele forløbet op til og den politiske behandling af lovforslaget er nærmere behandlet i Larsen 2003: 125-39.

<sup>14</sup> Lovtidende 1918: 631-33.

<sup>15</sup> Da indtægtsgrænsen for den vederlagsfri undervisning og den indkomstbetingede skoleafgift for de højere indkomstgrupper opjusteredes, frem til der i 1954 gennemførtes vederlagsfri undervisning for alle, undgik disse socialklasser at betale for deres børns skolegang i eksamensskolen. Lovtidende 1919: 1268-72 og 1413-21, 1954: 416.

<sup>16</sup> Lovtidende 1919: 1916-19.

– i hovedstadsmetropolen frem til midten af 1950'erne, hvor staten alene varetog gymnasiedrift- og planlægning, og dermed også elevoptagelse, i hovedparten af Københavns Amtskommune og den sydøstlige del af Frederiksborg Amtskommune. En gymnasieplanlægning, som fra 1935 blev overladt til Udvalget til Overvejelse af Gymnasieskoleforholdene, der skulle stille forslag om nyt gymnasiebyggeri og større byggearbejder ved statsskolerne i den del af landet, der lå uden for hovedstaden og Gentofte Kommune. Målet for planlægningen blev, at der rundt om i landet blev givet unge en ikke for vanskelig og lang skolevej, hvorved de kunne blive boende hjemme i gymnasietiden. Manglende bevillinger lagde dog frem til midten af 1950'erne barrierer for etablering af nye statsskoler i forhold til princippet om, at alle egnede elever skulle have adgang til gymnasieskolen, og gymnasiefrekvensen steg kun fra 1,7 procent i 1921 til over 5 procent i midten af 1950'erne.



*Efter statsovertagelsen i 1920 kunne Lyngby Statsskole i 1923 rykke ind i en af Lyngby-Taarbæk Kommune bekostet nybygning i den vestlige mere forstadsprægede del af den gamle Lyngby stationsby. Mens hovedstadens ældre gymnasier i reglen var presset ind i eksisterende karrébebyggelser, blev mellemkrigstidens gymnasier udlagt på større selvstændige grunde omgivet af gård- og sportspladser (foto 1925, Lyngby-Taarbæk Stadsarkiv).*

Med fire offentlige gymnasieaktører i hovedstaden og Gentofte Kommune måtte der fastlægges nærmere koordinerende foranstaltninger for en samlet varetagelse af gymnasiedriften, foranstaltninger, der i realiteten rakte helt frem til

1970-kommunalreformen. I vinteren 1918 nedsattes således Fællesudvalget ang. det Højere Skolevæsen med repræsentanter for kommunerne og staten, og i 1919 kunne det fremlægge en overenskomst, der bl.a. gav nærmere bestemmelser for skoleafgiftens beregning og inddrivelse, lærernes løn- og pensionsforhold og den økonomiske fællesdrift af gymnasieområdet. I kraft af disse bestemmelser blev rammer lagt for de følgende års arbejde i fællesudvalget, der tillige kom til at omfatte regelsæt for optagelse på gymnasierne og i 1923 et permanent fælles fordelingsudvalg, der skulle fordele eleverne på de offentlige gymnasier i området.

Selvom fællesudvalgets arbejde var koncentreret til den første halvdel af 1920'erne, fortsatte dets virke i de følgende årtier, også via gensidige konsultationer om gymnasiernes fordeling i denne del af hovedstadsmetropolen, deres antal i forhold til befolkningsudviklingen og de enkelte skolars geografiske dækningsområde i forhold til elevernes bopæl. Konsultationer førte i 1934 bl.a. til nedsættelse af et underudvalg, der to år efter fremlagde en betænkning, som slog fast, at der ikke skulle nedlægges gymnasier, såfremt princippet om gymnasi adgang til alle egnede skulle opretholdes. Udvalget pegede endog på, at særlig de distrikter, der var indlemmet i København i 1901-02, ydre Nørrebro og Østerbro enten ikke havde offentlige gymnasier eller var underforsynet med sådanne, og anbefalede, at der også på gymnasieområdet tilstræbtes en tillempet skoledistriktsordning, som kendtes fra folkeskolen.<sup>17</sup>

## En regionsudfordring

Med de meget betydelige omstruktureringer af hovedstadsmetropolens eksamenskoler i årene 1918-21 blev kun få private mellem- og realskoler tilbage. Samtidig fortsatte alene fire gymnasier i privat regi, mens hovedparten af det tidligere meget store antal privatgymnasier og studenterkurser var blevet til 20 statslige eller kommunale gymnasiale institutioner. Herved kom det samlede antal offentlige gymnasier i hovedstadsmetropolen op på 21 og talte sammen med privatgymnasierne i alt 25, jf. appendiks og tabel 2.

---

<sup>17</sup> Haue, Nørr og Skovgaard-Petersen 1998: 254-57. Frederiksberg Kommunalbestyrelses forhandlinger 1917/18: 408-10. Frederiksberg Stadsarkiv: A10 Sekretariatet: J.nr. 15 [særlige kasser IV, 1910-1926 og I, 1922-1939], Læg: Udvalget ang. hovedstadskommunernes fællesinteresser vedr. det højere skolevæsen, 1919-1965. J.nr. 15 [særlige kasser I, 1919-1946], Pakke: Statens og hovedstadskommunernes kursus til studentereksamen. Jr.nr 15 [særlig række VII, 1920- 1982]. Frederiksberg Stadsarkiv A900 Skolevæsenet: Emneordnede sager: "Fællesudvalget ang. det højere skolevæsen", 1920-1923" og "Frederiksberg Kommunes overtagelse af private eksamensberettigende eksamenskoler", 1918-1919. Frederiksberg Stadsarkiv: A903 Sekretariatet for Den kulturelle Forvaltning: Journalsag "Optagelsesprøve", 1945.

Tabel 2.

Antal gymnasier i hovedstadsmetropolen 1919–55<sup>18</sup>

År	Hovedstaden			Gentofte Kommune		Øvrige Nordforstæder <sup>19</sup>	
	Stat	Kommunal	Privat	Stat	Kommunal	Stat	Privat
1919	7	5	5	4	1	3	
1930	8	5	6	4	1	3	
1940	8	5		4	1	3	1
1950	8	5	7	4	1	3	1
1955	8	6	7	4	1	3	1

Skønt fællesudvalget og dets særlige underudvalg fra 1934 pegede på en betydelig opfyldning på de offentlige gymnasier i hovedstaden og Gentofte, og samme tendens også gjorde sig gældende på statsskolerne i de øvrige nordforstæder, blev der trods hovedstadsmetropolens kraftige tilvækst ikke etableret nye offentlige gymnasier i byregionen frem mod midten af 1950'erne. Til gengæld kom det private initiativ til at stå bag yderligere to gymnasier og to studenterkurser i hovedstaden og to gymnasieafdelinger på privatskolerne i Holte og Bagsværd. En yderligere gymnasiekoncentration i nordforstæderne på samme tid som de fremvoksende forstæder på Nordvest- og Vestegnen og Amager blev præget af "gymnasienød", som Udvalget til Overvejelse af Gymnasieskoleforholdene i begyndelsen af 1950'erne kendetegnede situation. Et gymnasietomrum, som udvalget så som en konsekvens af, at "udviklingen i høj grad er løbet fra den nuværende placering af næsten alle hovedstadsområdets gymnasier".<sup>20</sup>

Selvom arbejderklassen i denne del af hovedstadsmetropolen på dette tidspunkt stadig udgjorde den største befolkningsandel i forhold til hele byregionen, havde den udvikling, som udvalget henviste til, ført til, at gymnasiefrekvensen i gennemsnit siden 1921 var steget fra 1,7 til 6,1 procent. Samtidig havde arbejderunges andel af en studenterårgang rundet 6,5 procent, mens unge fra det lavere funktionærlag havde opnået en endnu højere andel. Hertil kom, at folketallet i Nordvest- og Vestegnen i samme periode var mere end tredoblet som følge af tilflyttede unge og yngre familier, og at børnetallet blandt disse var særligt højt

<sup>18</sup> Appendiks I-II.

<sup>19</sup> Lyngby-Taarbæk, Søllerød, Birkerød, Hørsholm kommuner.

<sup>20</sup> Folketingsstidende 1953/54, tillæg A: 1954-55.

som konsekvens af de såkaldte store årgange fra 1943-48. Med de mange og nye lokalkommunale opgaver, der fulgte med forvandlingen fra land til forstad, var de indtil 1952 sognekommunalt organiserede forstadskommuner samtidig blevet stillet over for så omkostningstunge udfordringer, at de ikke selv, og end ikke i fællesskab, magtede at tilvejebringe et gymnasietilbud, der ikke blot kunne dække det aktuelle behov for gymnasial undervisning, men samtidig på lidt længere sigt ville kunne stimulere den lokale søgning hertil.

Da staten – i modsætning til andre steder i landet, hvor det købstadskommunale gymnasieinitiativ tillige gjorde sig gældende – samtidig ikke løftede opgaven i størstedelen af byregionens forstæder, måtte børn og unge herfra søge til de dele af hovedstadsmetropolen, hvor de kunne modtage gymnasial undervisning. Ofte med en omkostningsfyldt og besværlig skolevej til følge, hvilket lagde sig som en yderligere barriere for gymnasiesøgningen fra de i forvejen gymnasiefremmede sociale miljøer.<sup>21</sup> Med en befolkningsandel, der udgjorde mere end halvdelen af metropolforstædernes folketal, kom Amagers og Nordvest- og Vestegnens gymnasienød dermed til at indgå i den række af regionale udfordringer, der allerede i den første halvdel af det 20. århundrede og særlig i de følgende årtier kom til at kendetegne hovedstadsmetropolen.

Til gymnasienøden i meget store forstadsområder føjede sig, at antallet af gymnasier og gymnasielever i Gentofte Kommune og i de øvrige nordforstæder i midten af 1950'erne udgjorde henholdsvis 0,6 og 121 og 0,5 og 94 pr. 10.000 indbyggere. Der var tale om en megen betydelig stigning i forhold til 1918, endskønt folketallet i Gentofte Kommune var blevet fordoblet og knapt tredoblet i nordforstæderne. På samme tidspunkt (1950'erne) var antallet af gymnasier i hovedstaden fortsat 0,3 pr. 10.000 indbyggere, mens antallet af gymnasielever pr. 10.000 var forøget til 28,8, langt under niveauet mod nord, men en i forhold til 1918 voldsom stigning på trods af hovedstadens befolkningsforøgelse på alene 31 procent i samme periode. Dog i det væsentligste genereret af hovedstadens gymnasieudbud, som særligt tiltrak elever fra de dele af hovedstadsmetropolen, hvor gymnasienøden herskede.<sup>22</sup> En faktor, der også lå bag det høje antal gymna-

---

<sup>21</sup> Selvom gymnasieeleverne fra de forstæder, hvor gymnasienøden gjorde sig gældende ikke havde så langt til nærmeste gymnasium som unge fra landdistrikterne i provinsen, var skolevejen både omkostningsfuld og besværlig. DSB havde ganske vist siden 1934 udlagt et stadig større S-banenet ud til forstæderne og Københavns Sporveje (KS) sammen med NESA og Amagerbanen etableret enhedssporvejs- og busdriften i hovedstaden, Gentofte og på Amager, men ude i de øvrige forstæder var busbetjeningen siden 1920'erne blevet overladt til et stadig større antal offentlige og private aktører, imellem hvilke der ikke var et nøjere samarbejde om billetsystemer og koordination af køreplaner. Abonnementskort til forstadsbus, S-banen og KS og flere skift mellem de forskellige kollektive trafikformer var dermed konsekvensen, når man som ung gymnasieeget måtte søge undervisning i dele af hovedstadsmetropolen, hvor den blev givet.

<sup>22</sup> Mellem 1920 og 1960 firedobledes antallet af landets studenter, Nørr 1989: bd. 1, 25\*, mens antallet af gymnasieelever mellem 1918 og 1955 sekstendobledes og fjortendobledes i henholdsvis

sieelever i Gentofte Kommune og de øvrige nordforstæder, men som her navnlig var betinget af den sociale sammensætning i denne del af hovedstadsmetropolen, hvor gruppen af selvstændige og funktionærer i begyndelsen af 1950'erne fortsat tegnede sig for 70 procent af befolkningen, og unge fra disse lag i gennemsnit udgjorde 80 procent af en studenterårgang.<sup>23</sup>

Der var således tale om et misforhold, der under en gymnasiepolitisk debat i Folketinget i 1954 fik det socialdemokratiske medlem, Gladsaxes borgmester og metropolforstædernes mest fremtrædende talsmand, Erhard Jacobsen, til at konstatere, at det var uheldigt, ”at unge fra relativt dårlige stillede hjem i meget, meget begrænset omfang har mulighed for at få en højere uddannelse”. For Jacobsen var der ”ingen tvivl om, at det at skabe en gymnasieordning, der gør det lettere for mindrebemidlede folks børn at få en studentereksamen, og herunder ikke mindst det, at der ikke bliver så forfærdelig langt for nogen til et gymnasium, naturligvis vil bidrage til at løse spørgsmålet i den retning, hvori jeg tror, befolkningens store flertal ønsker dette store problem løst.” Et synspunkt, som den socialdemokratiske undervisningsminister Julius Bomholt samtidig understøttede med bemærkningen om, at ”det skulle ikke gerne være således, at tusinder og atter tusinder af danske hjem i en årrække fremover ikke har de opstigningsmuligheder, som er knyttet til gymnasieskolerne”.<sup>24</sup>

## Hovedstadsmetropolens udbygning

Hovedstadsmetropolens regionale udfordringer forstærkedes med den megen kraftige by- og befolkningstilvækst, velfærdsstatens samtidige udbygning og udvidede samfundsmæssige aktionsfelt, særligt i den første del af perioden, hvor også den socialt og geografisk skæve fordeling af gymnasietilbuddet fortsat gjorde sig gældende. Udfordringer, der i større omfang blev håndteret fra begyndelsen af 1970'erne og frem til 1990, efter at Hovedstadsrådet fik til opgave at løfte en række af disse, og den samlede gymnasieplanlægning og -drift overgik til amtskommunal varetagelse.

I 1940'erne og 1950'erne var det meste af de ældre forstæder i Gentofte, Lyngby-Taarbæk, Søllerød og Gladsaxe kommuner blevet udbygget, samtidig med at forstadsdannelsen var fortsat ind i Søllerød, Birkerød, Værløse og Farum kommuner og langs Frederikssundsbanen i Herlev og Ballerup kommuner. På Vestegnen bebyggedes samtidig store dele af Rødovre og Hvidovre kommuner, og forstadsdannelsen var fortsat videre mod vest og ind i Brøndbyerne og Glostrup kommuner. I 1960'erne blev disse af Københavns Amts forstæder stort

---

hovedstaden og Gentofte Kommune. Forhold, der på gymnasieområdet ikke alene anskueliggør forskellen mellem land og købstad, men også mellem hovedstadsmetropolen og provinsen.

<sup>23</sup> Statistisk Årbog for København, Frederiksberg 1919: 134-35, 1924: 2-3, 1956: 166-68 og 219, 1966: 206. Bro 2019: 1190.

<sup>24</sup> Folketingstidende 1953/54, Folketingets forhandlinger: 3394 og 3406.

set udbygget og fortsatte samtidig deres vækst videre mod Tåstrup og ned langs Køge Bugt. Mens hovedstadsmetropolen i 1950 husede godt 1,2 mio. indbyggere, fordelt på 890.000 i hovedstaden og ”kun” 320.000 i forstæderne, var billedet kraftigt forrykket 40 år efter. I 1990 havde hovedstadsamtskommunerne med forstæder, købstæder og satellitbyer nået knapt 1.160.000 indbyggere, mens befolkningstallet i hovedstaden var faldet til godt 552.000.<sup>25</sup>

## Universalistisk velfærdsstat

På samme tid som hovedstadsmetropolen udbyggedes, blev den universalistiske velfærdsstat bygget færdig på grundlag af det fundament, der var lagt op gennem århundredets første halvdel. Det offentlige fik på alle områder den helt afgørende samfundsmæssige rolle, blev hovedaktøren i samfundsökonomien og lagde beslag på stadig større dele af dens ressourcer. Allerede i midten af århundredet udgjorde velfærdssystemets udgifter over 40 procent af de statslige og kommunale budgetter, og da væksten på dette område som helhed oversteg de samlede offentlige udgiftsstigninger, kom velfærdsudgifterne i 1990 over 70 procent af disse samlede udgifter. På dette grundlag blev velfærdssystemet bredspektret, og der indbyggedes et solidaritetsprincip hvilende på en bevidst omfordeling via et progressivt skattesystem, der finansierede offentlige ydelser og velfærdstilbud, bl.a. uddannelsesstilbud på alle niveauer.

Ud over at sikre den bedst kvalificerede arbejdskraft, som var en af forudsætningerne for den økonomiske vækst og dermed udbygningen af velfærdsstaten, kom uddannelsesområdet også til at indgå i velfærdssystemets sociale sigte, og det blev et instrument til at skabe større lighed og bedre levevilkår. Mellem 1952 og 1975 øgedes uddannelsessystemets andel af BNP således fra 2,4 til 7,5 procent, der bl.a. anvendtes til en forbedring af indgangen til hele uddannelsessystemet. I landdistrikterne fortsatte byggeriet af centralskoler, ved 1958-skoleloven ligestillede folkeskoleundervisningen i sognekommunerne med købstadskommunerne, og der gennemførtes i de følgende årtier et gigantisk byggeri af nye folkeskoler og udvidelser og moderniseringer af ældre.

I den modsatte ende af uddannelsessystemet etableredes på samme tid en buket af nye videregående uddannelsesmuligheder og nye institutioner for mellemuddannelserne, samtidig med at de gamle universiteter i hovedstaden og Aarhus udvidedes, og hele tre nye universiteter i Odense, Roskilde og Aalborg kom til. Efterkrigstiden førte desuden til udbygning af erhvervsuddannelserne, der ud over den traditionelle mesterlære suppleredes med erhvervsskolernes grunduddannelse. Uden for det almene gymnasium etableres desuden gymnasiale overbygninger på disse uddannelser.<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Bro 2019: 131-61.

<sup>26</sup> Skovgaard-Petersen og Tortzen 2003: 22-26. Bro 2019: 162-70.

## To forstadsstatsskoler

Som bindeled mellem folkeskolen og videregående uddannelser fik gymnasieområdet en yderst central placering i velfærdsstatens udbygning af uddannelsessystemet. Udbygningen af det almene gymnasium blev dog en megen stor udfordring i de gymnasieløse egne af landet og i hovedstadsmetropolen. I lyset af den gymnasienød, som det statslige Udvalg til Overvejelse af Gymnasieskoleforholdene selv havde konstateret i en betydelig del af hovedstadsmetropolen i begyndelsen af 1950'erne, stillede Vestegnens forstadskommuner i 1952 et yderst velbegrundet forslag om to statsgymnasier, samtidig med at Lyngby-Taarbæk Kommune fremkom med et ønske om yderligere et statsgymnasium. Trods den megen stærke gymnasiekoncentration i Gentofte Kommune, det private Holte Gymnasium og Lyngby Statsskole begrundede Lyngby-Taarbæk sit ønske med det betydelig antal elever fra gymnasieløse Gladsaxe Kommune, der søgte sidstnævnte statsskole, og den sidste og hektiske udbygning af forstadsbydelene i Sorgenfri og Virum, der var kendetegnet af villa- og rækkehusbebyggelser for det bedre stillede mellemlag og selvstændige, hvis børn i langt større omfang søgte gymnasieskolen.

Som i andre hidtidige sager om oprettelse af nye statsskoler gik Lyngby-Taarbæk Kommunes ønske glat igennem Finansudvalget og førte til, at Gladsaxe Kommune, hvor gymnasienøden var størst, ikke fik en statsskole, mens de også gymnasialt privilegerede østlige nordforstæder i 1956 fik en yderligere i form af Virum Statsskole. Sagen om Vestegnsgymnasierne blev imidlertid trukket længere ud, da der i Folketinget var et ønske om, at etableringen af nye statsskoler skulle ske ved lov og dermed skulle igennem den politisering, der lå deri, der også blev tydelig, idet der fra Venstres side på ny blev peget på endnu en begunstiggelse af hovedstadsområdet i forhold til provinsen, og at gymnasieopgaven i mindre grad var en "samfundssag". Et synspunkt, som selvsagt ikke fik gehør hos det regeringsbærende parti, Socialdemokratiet, og dettes parlamentariske grundlag, men heller ikke blandt De Konservative, som sammen gennemførte lovgrundlaget for en statsskole på Vestegnen, og som fastholdt indstillingsretten til nye statsskoler i Udvalget til Overvejelse af Gymnasieforholdene og bevillingsretten her til i Finansudvalget.<sup>27</sup>

Vestegnen fik på dette grundlag den ene af de to ønskede statsskoler mod, at kommunerne dækkede 75 procent af omkostningerne til byggeriet, og Rødovre Kommune stillede byggegrunden vederlagsfrit til rådighed.<sup>28</sup> At det i 1958 blev til en statsskole i Rødovre på den grund, som kommunen havde tilbudt tæt ved den

<sup>27</sup> Folketingstidende 1953/54, Folketingets forhandlinger: 3087-88, 3393-3410 og 4483-85.

<sup>28</sup> Mens det hidtil havde været praksis, at staten dækkede omkostningerne ved opførelsen og driften af nye statsskoler, blev det fra slutningen af 1940'erne almindeligt, at kommunerne i disses geografiske dækningsområder skulle bidrage til selve skolebyggeriet. En bidragspligt, der også kom til at omfattede Virum Statsskole.





*Rødovre Statsskole blev i 1958 Vestegnens første gymnasium. Den blev – som Virum Statsskole – udformet som et lavere 1-2 etagers bygningskompleks i modsætning til de fleretagers nybygninger til Frederiksborg Statsskole og Nykøbing Katedralskole (foto cirka 1970, Rødovre Kommunes Lokalhistoriske Samling).*

kommende Rødovre S-banestation og stationscenter, hang sammen med Boligministeriets ønsker. Ministeriet var det centraladministrative niveau over ikke blot den kommunale byplanlægning, men også Byplannævnets Hovedstadsafdeling og Byudviklingsudvalget for Storkøbenhavn, som gennemførte regionsplanlægningen i hovedstadsmetropolen. Forstadsvæksten skulle kanaliseres ud gennem radiale forstadsbånd langs S-banerne, der udgik fra hovedstadsmetropolens indre. Langs de radiale forstadsbånd skulle der, inspireret af bl.a. britiske og tyske New Towns, dannes selv bærende forstæder med bolig og industri med centrum i et stationscenter med forretninger og offentlige institutioner.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Folketingstidende 1953/54, tillæg A: 1947-60.

**Tabel 3.**

**Antal gymnasier i hovedstadsmetropolen 1956–70<sup>30</sup>**

År	Hovedstaden			Nordforstæder (øst) <sup>31</sup>			Nordforstæder (vest) <sup>32</sup>		Nordvestforstæder <sup>33</sup>	Vestforstæder <sup>34</sup>	Amager <sup>35</sup>
	S	K	P	S	K	P	K	P	K	S	K
1956	8	6	7	7	1	1		1			
1960	8	7	7	8	1	1	1	1		1	
1970	9	7	7	8	1	2	2	1	1	3	1

S: Stat. K: Kommune. P: Privat.

Samtidig med statsskolerne i Virum og Rødovre kom gymnasieområdet på landsplan – efter årtier, hvor manglende bevillinger havde lagt barrierer for etablering af nye statsskoler – ind i en mere ekspansiv periode i takt med, at de bedre konjunkturer øgede mulighederne for tilførsel af midler til velfærdsstatens udbygning og dermed også til dens uddannelsessektor. For at give gymnasieundervisningen en større bredde opdeltes den fra 1958 i seks grene, og på samme tid blev det et mål at øge gymnasiefrekvensen fra det hidtidige niveau på godt 8 til 20 procent og at opnå en større skoledækning i gymnasietomme egne af landet i Vest- og Midtjylland og på Vestsjælland. Det gamle planlægningsudvalg fra 1935 opløstes og erstattedes i 1961 af Planlægningsudvalget for Gymnasieskolerne. Frem til begyndelsen af 1970'erne oprettedes 30 statslige og kommunale gymnasier rundt om i landet, og der gennemførtes betydelige udvidelser af ældre, hvorved de 70 gymnasier i 1954 var blevet til 100 i 1970'ernes begyndelse.<sup>36</sup>

<sup>30</sup> Appendiks I-II.

<sup>31</sup> Gentofte, Lyngby-Taarbæk, Søllerød, Birkerød og Hørsholm kommuner.

<sup>32</sup> Gladsaxe, Værløse og Farum kommuner.

<sup>33</sup> Herlev og Ballerup kommuner.

<sup>34</sup> Rødovre, Hvidovre, Brøndby, Glostrup, Ishøj, Albertslund, Vallensbæk og Høje Taastrup kommuner.

<sup>35</sup> Kommuner uden for Københavns Kommune.

<sup>36</sup> Ligesom sin forgænger skulle udvalget planlægge oprettelsen af nye statsskoler afstemt med de gymnasier, som købstadskommuner samtidig påtænkte at etablere. Som noget nyt skulle udvalget placere gymnasierne i overensstemmelse med den statslige egnsplanlægning i landet, og den særlige form denne allerede fra slutningen af 1940'erne havde fået i hovedstadsmetropolen. Et forhold, som forgængerudvalget dog allerede havde iagttaget ved lokaliseringen af Rødovre Statsskole.

Endelig oprettedes i 1967 højere forberedelseseksamen (hf) som en ny gymnasi- al uddannelse foreløbig på seminarierne, et særligt statskursus og et mindre antal gymnasier, mens realafdelingen udfasedes på mange af gymnasierne for her helt at forsvinde i årene 1968-71.<sup>37</sup>

### Nye statslige gymnasieinstitutioner i hovedstad og forstad

Allerede i forbindelse med behandlingen af sagen om Rødovre Statsskole måtte Udvalget til Overvejelser om Gymnasieforholdene i begyndelsen af 1950'erne erkende, at fordelingen af statslige og kommunale gymnasier rundt om i landet var noget tilfældig. Et forhold, som Erhard Jakobsen, understøttet af andre folke- tingspolitikere, tog op i forbindelse med behandlingen af lovforslaget om Rød- ovre Statsskole. Jakobsen fandt, at det var uheldigt, at mange af hovedstadsme- tropolens problemer, herunder gymnasieudbygningen, blev løst stykvis og delt, og han efterlyste en samlet planlægning på denne udfordring eller i det mindste en udmelding fra udvalget om dettes planer for gymnasieområdets udvikling i byregionen.<sup>38</sup> En udmelding, som eventuelt kunne foranledige nogle forstads- kommuner til selv at tage initiativer på gymnasieområdet.

Udvalget og dets efterfølger, Planlægningsudvalget for Gymnasieskolerne, fastholdt dog princippet om, ”at det i sig selv vil være mest rationalt, at de nye skoler som hovedregel bliver statsskoler, bl.a. fordi de i udpræget grad skal dæk- ke ikke alene den kommune i hvilken de er beliggende, men også omliggende distrikter”.<sup>39</sup> Det gjaldt fortsat i de dele af landet, hvor der ikke var købstads- kommunale gymnasier, og i hovedstadsmetropolen i de dele, der lå uden for ho- vedstaden og Gentofte Kommune, men det blev ikke desto mindre først i 1969, at metropolforstæderne fik en ny statsskole i form af Vallensbæk Statsskole, der i overensstemmelse med hovedstadsmetropolens egnsplanlægning lagdes tæt ved stationscentret i den nye forstad Albertslund. Ud fra den særlige og delregionale dispositionsplan for Køge Bugt-området begyndte på samme tid et forstadsbælte at brede sig ned langs bugten, men det blev først med åbningen af Avedøre Stats- skole, der i 1973 ligeledes anbragtes tæt ved det lokale stationscenter, at dette me- get hurtigt voksende forstadsområde forsynedes med et gymnasium. Ud over at være oplandsgymnasium for Køge Bugt-området blev Avedøre Statsskole tillige et forsøgsgymnasium, der skulle eksperimenter med mere demokratiske styre- former. Samme status fik hovedstadsmetropolens nyeste statsskole i Herlev, der i 1974 åbnede langt fra stationsområdet, og som tillagdes funktionen som et pæ- dagisk forsøgsgymnasium.<sup>40</sup>

<sup>37</sup> Bryld m.fl. 1990: 69-200. Haue, Nørr og Skovgaard-Petersen 1998: 254-58, 290-29, 312-17 og 351-56. Haue 2014: 73-88. Nørr 1989: bd. 1, 18\*-19\* og 25\*-27\*.

<sup>38</sup> Folketingstidende 1953/54, tillæg A: 1958, Folketingets forhandlinger: 3395, 3399-3400.

<sup>39</sup> Folketingstidende 1953/54, tillæg A: 1956.

<sup>40</sup> Om forsøgsgymnasierne se Larsen 2008.



*Avedøre Statsskole fra 1973 brød med den lave og åbne bebyggelsesstruktur og udformedes som et højt og sammenbygget kompleks (foto cirka 1980, Forstads museet).*

Selvom det trak ud med nye statsskoler på Nordvest- og Vestegnen, havde staten dog i hovedstaden i løbet af 1960'erne oprettet to studenterkurser og et hf-kursus på samme tid, som private Det Fri Gymnasium etableredes, og den gymnasiespækkede Gentofte Kommune i 1964 fik både et privat studenterkursus og kom til at huse det udflyttede private Østersøgades Gymnasium, nu Kildegård Gymnasium. I denne indre og geografisk mindre del af hovedstadsmetropolen fortsatte det hidtidige statslige og kommunale gymnasiesamarbejde, dog således at optagelsen til dette områdes gymnasier og til dem i de øvrige forstæder i Københavns Amtskommune i 1963 blev samlet i et fælles fordelingsudvalg, der svarede til dem, som samtidig oprettedes i amtskommunerne rundt om i landet.<sup>41</sup>

### **Forstadskommunale gymnasier**

Mens staten i årene omkring 1970 med de nye gymnasier i Albertslund, Avedøre og Herlev og udflytningen af Schneekloths Gymnasium til Brøndbyerne i et vist omfang fik lukket nogle af gymnasietomrummene på Nordvest- og Vestegnen og i den indre del af Køge Bugt-området, havde kommunerne allerede inden da, som forudset af Erhard Jakobsen i 1950'erne, selv udfyldt tilsvarende tomrum i de øvrige forstadsområder og på Amager. På trods af de klart formulerede principper om statsskoledækning i større distrikter, som Udvalget til Overvejelse af

---

<sup>41</sup> Lovtidende 1963: 20-21 og 1966: 1045-46.

Gymnasieskoleforholdene havde udtrykt på samme tidspunkt, kom dette og dets afløsende udvalg ikke videre i arbejdet med at etablere statsskoler i visse dele af hovedstadsmetropolen. Nordvestegnens behov for gymnasier indgik ikke i udvalgets overvejelser i 1950'erne, og for så vidt gymnasiebehovet i den vestlige del af Nordeggen, Gladsaxe og Værløse kommuner havde udvalget slået sig til tåls med, at Lyngby Statsskole ville kunne dække dette behov, når statsskolen i Virum stod færdig og dermed kunne aflaste skolen i Lyngby. For så vidt en statsskole på Amager havde udvalget villet afvente nærmere forhandlinger med Københavns Kommune om medfinansiering af opførelsen af en sådan, da egnede elever fra københavnske Amagerbro ville beslaglægge en betydelig del af pladserne.

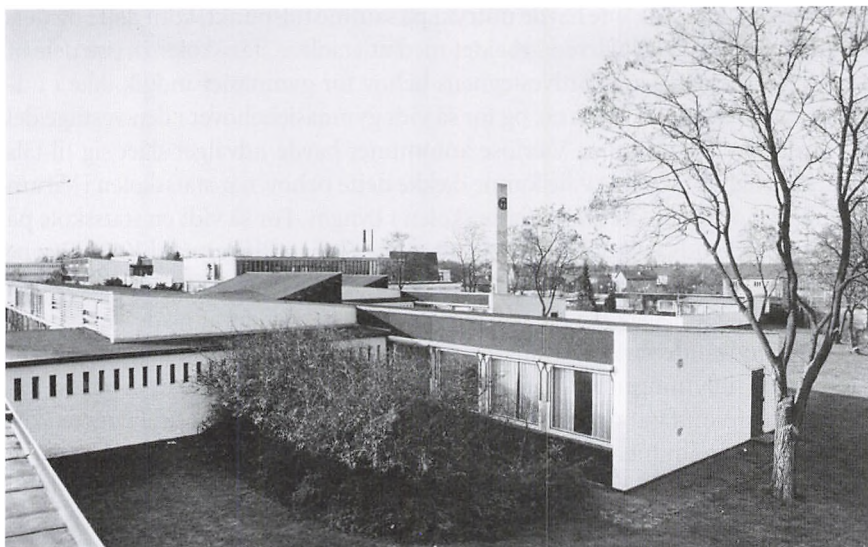
I dette dødvande var kommunerne i disse dele af hovedstadsmetropolen trådt i aktion. Da tilflytningen til Gladsaxe Kommune og andre forstæder siden besættelsen i større omfang også havde omfattet funktionærer med en længere skolegang og bedre indtjening, steg antallet af gymnasieegnede unge så meget, at Gladsaxe Kommune i 1956 etablerede sit eget gymnasium ved ringvejskrydset i Buddinge. Der var tale om et afgørende bidrag til at øge gymnasietilgangen i forstaden, som rektor ved dimissionen af det første hold studenter i 1959 så bekræftet, da han følte sig ”overbevist om, at var Gladsaxe Gymnasium ikke kommet, ville ikke 40, men måske kun 20 være blevet studenter i dag”.<sup>42</sup> Som følge af en yderligere stigning af gymnasieegnede unge måtte Gladsaxe Gymnasium dog allerede i 1961 erkende, at det ikke kunne optage alle, hvorfor kommunen samme år oprettede et aflastningsgymnasium. ”Vi har altid haft det sådan her i kommunen, at vi har haft plads til alle, der søgte om at komme på gymnasiet”, som borgmester Erhard Jakobsen udtrykte det, da han i midlertidige lokaler åbnede Søborg Gymnasium, som i 1969 kunne rykke til Høje Gladsaxe.<sup>43</sup> Her blev Søborg Gymnasium, ligesom gymnasiet i Buddinge, bygningsmæssigt integreret med den lokale folkeskole, som i form af hele to nye skoler skulle dække den store nye bydel, der – som en New Town i den ældre forstadskommune med fem gigantiske højhuse, lavere blokbebyggelser, forretningscenter og andre institutioner – kom til at omfatte 2.000 lejligheder og 5.000 beboere.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> Citeret efter Coninck-Smith 1991: 261.

<sup>43</sup> Søborg Gymnasium 1986: 12.

<sup>44</sup> Coninck-Smith 1991: 261-68. Søborg Gymnasium 1986: 9-25.



*Den lave bebyggelsesform gik igen i det kommunale Gladsaxe Gymnasium fra 1956, der med sin udformning blev en nyskabelse i form af den spredte pavillonagtige bebyggelse og gymnasiets integration med Buddinge Skole, kommunens forberedelseskursus samt et kulturcenter (foto cirka 1960, Gladsaxe Byarkiv).*

Da Nordvestegnen længe forblev et gymnasieløst forstadsområde, og der i den statslige planlægning i begyndelsen af 1960'erne fortsat ikke blev taget initiativer til at dække dette behov, måtte også Ballerup Kommune opføre sit eget gymnasium, der stod færdig i 1965. I lyset af statens tilbageholdenhed i forhold til en statsskole på ydre Amager havde Tårnby, St. Magleby og Dragør kommuner allerede i 1953 nedsat et fælles gymnasieudvalg, der efterfølgende indledte forhandlinger med Københavns Kommune. Da det som følge af den særlige gymnasieordning i hovedstaden og Gentofte Kommune stod klart, at Københavns Kommune ville få vanskeligheder ved at opføre et gymnasium sammen med kommuner uden for denne ordnings område, overgik initiativet til Tårnby Kommune. Mod at Københavns Kommune dækkede undervisningsomkostninger for de elever, der fra Amagerbro kunne visiteres til et kommunalt gymnasium på Amager uden for kommunen, og fra staten fik dækket to femtedel heraf, var grundlaget i 1957 skabt for, at Tårnby Kommune traf beslutning om at opføre et gymnasium. En arkitektkonkurrence blev udskrevet i 1960, og i 1966 kunne Tårnby Gymnasium tages i brug.<sup>45</sup>

<sup>45</sup> Tårnby Stads- og Lokalarkiv: Skoleforvaltningen, Æ3002/1-4 Sagsmapper, j.nr. 3-6-2-1. Gymnasium, Æ6002/3.

## En fortsat regionsudfordring

Var gymnasieudbuddet i hele Nordeggen i 1970 kommet mere i balance, lå det på samme tidspunkt fortsat væsentlig under i den øvrige del af hovedstadsmetropolen. Mens Nordvestegnen, Vestegnen og Amagerforstæderne, uden for København, 1955-70 havde fået befolkningsforøgelse på henholdsvis 177, 93 og 51 procent, havde disse forstadsområder i perioden alene opnået 0,1-0,2 gymnasier pr. 10.000 pr. indbygger og henholdsvis 57,3, 58,8 og 86,8 gymnasieelever pr. 10.000 indbygger. Det noget større elevtal på Amagergymnasiet i Tårnby var i særlig grad betinget af den elevmængde fra det københavnske Amagerbro, som søgte hertil, og medvirkede til, at hovedstaden i 1970 med 0,3 gymnasier pr. 10.000 indbyggere samme år alene kunne opvise 51,6 gymnasieelever pr. 10.000 indbyggere.

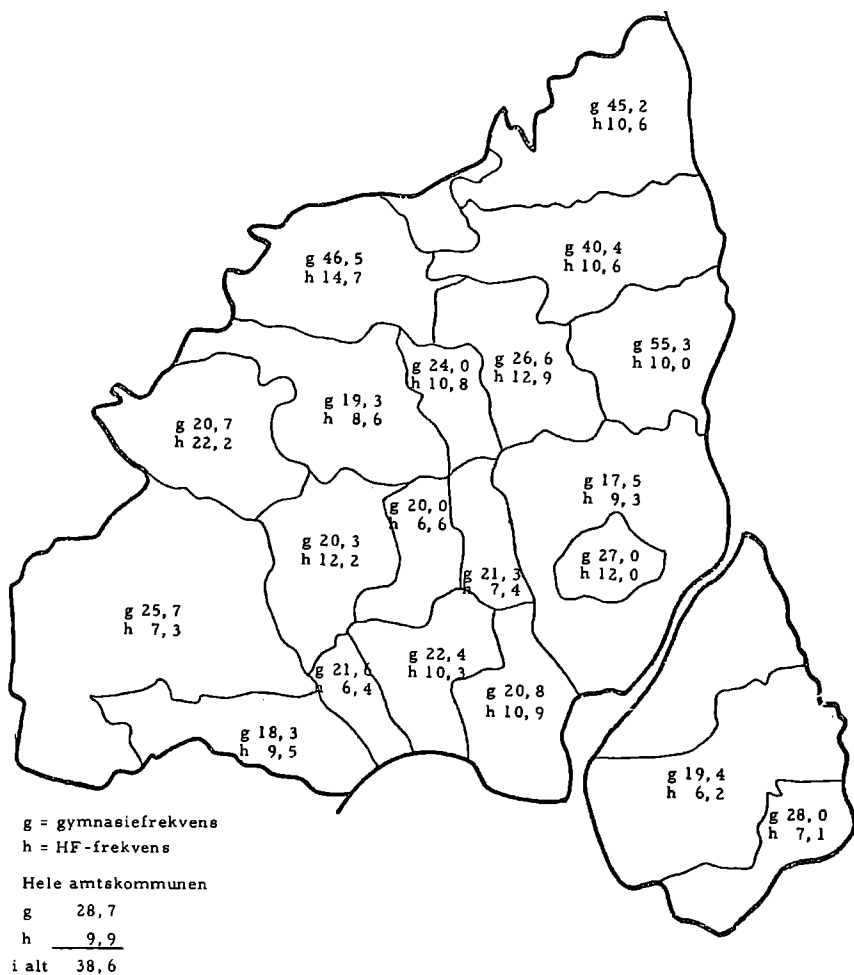
Da en tredjedel af gymnasiepladserne i hovedstaden i 1970 besattes af forstads elever, var antallet af egentlige hovedstadselever blevet voldsomt reduceret op gennem 1950'erne og 1960'erne som en følge af, at det ældre befolkningssegment havde fået en stadig større andel af hovedstadsbefolkningen i takt med de unge og yngre generationers udflytning til forstæderne og et fald på 13 procent i hovedstadens folketal. Gymnasierne i hovedstaden og Gentofte Kommune, der tillige havde en betydelig mængde elever fra de øvrige forstadsområder, havde således omkring 1970 oparbejdet en betydelig overkapacitet, der stod i skarp kontrast til gymnasieudbuddet i de fleste forstadsområder.

Trods periodens statslige og kommunale gymnasiebyggeri havde dette ikke været tilstrækkeligt til at vende den socialt og geografisk skæve gymnasietilgang i en betydelig del af metropolforstæderne. Selvom den gennemsnitlige gymnasiefrekvens på landsplan (hf og studenterkurser medregnet) var øget fra 7 procent i midten af 1950'erne til 30 i de første år af 1970'erne og til 38,6 procent i hovedstaden og Københavns Amtskommune, lå den i 1974 på mellem 50-65 procent i de østlige nordforstæder og Værløse Kommune, mens den i Gladsaxe Kommune udgjorde 39 procent, på Nordvestegnen 28-35, på Vestegnen 27-32 procent og 27-37 procent i forstæderne på Amager og i hovedstaden. Arbejderungdommens andel af unge i almene gymnasiale uddannelser var godt nok i begyndelsen af 1970'erne øget til 22 procent på landsplan, men blandt de forskellige socialklasser var der fortsat store forskelle i gymnasietilgangen. Blandt unge fra ufaglærte og faglærte arbejderfamilier blev alene 10 og 17 procent optaget i gymnasiet, mens samme andel for unge fra selvstændige i større virksomheder og topfunktionærer og det øvrige funktionærlag udgjorde henholdsvis 55-65 og 25-33 procent.<sup>46</sup> Sociale skævheder afspejlede fortsat sig i hovedstadsmetropolens forskelligartede gymnasietilgang og sociale geografi i 1970, hvor arbejderklassen

---

<sup>46</sup> Trods den stigende gymnasiefrekvens i de følgende ti år fastholdtes disse signifikante klasseforskelle.

udgjorde 20-37 procent af befolkningen i de østlige nordforstæder, mens den i hovedstaden og de øvrige forstæder endnu havde en andel på 45-56 procent.<sup>47</sup>



*Gymnasiefrekvensfordelingen i hovedstaden og Københavns Amtskommune i 1974 (fra "Udbygningsplan for gymnasiet og HF i Københavns Amtskommune 1976-1980", 1977, s. 15).*

<sup>47</sup> Statistisk Årbog for København, Frederiksberg 1971: 143-45, 293 og 344. Udbygningsplan for gymnasiet og HF i Københavns Amtskommune 1977-1990: 15. Bryld 1990: 70 og 75. Bro 2019: 1177.



Var den indre hovedstadsmetropol i begyndelsen af 1970'erne kendetegnet af betydelige skævheder på gymnasieområdet, gjorde denne problemstilling sig i endnu højere grad gældende i Frederiksborg og Roskilde amtskommuner, der op gennem 1960'erne i stadig højere grad var blevet en del af byregionen. Ud over det købstadskommunale gymnasium i Køge fra 1962 var dette betydelige område således alene dækket af tre andre gymnasier: det købstadskommunale i Helsingør, den gamle statsskole i Hillerød og den urgamle katedralskole i Roskilde, jf. tabel 4. Ud over de sydøstlige forstadskommuner i Frederiksborg Amtskommune, der i 1970 havde en betydelig gymnasiekoncentration og en gymnasiefrekvens svarende til nordforstædernes, og Hillerød, Allerød, Karlebo og Frederikssund kommuner, som havde en, der svarede til Nordvest- og Vestegnens, lå frekvensen meget lavt i de øvrige dele af de ydre hovedstadsamtskommuner. Den megen spredte gymnasiedækning og arbejder- og landbobefolkningens relativt høje befolkningsandel var her afgørende.<sup>48</sup>

**Tabel 4.**

**Antal gymnasier i hovedstadsmetropolens ydre dele 1850–1990<sup>49</sup>**

	Frederiksborg Amtskommune			Roskilde Amtskommune	
	Stat	K/AK	Privat	Stat	AK
Før 1960	1	1		1	
1971	1	2		1	2
1980	1	6		1	5
1990		8	1		6

Anm. K: Kommunal før 1970. AK: Amtskommunal efter 1970. Frederiksborg Amtskommune: Uden de kommuner der indgår i tabel 1-4.

Samlet stod hovedstadsmetropolen i kommunalreformåret 1970 med meget betydelige ubalancer på gymnasieområdet. På nær kommunesammenlægninger i den ydre del af hovedstadsmetropolen gik kommunalreformen i vid udstrækning dog uden om byregionen. I størstedelen af denne blev den hidtidige kommuneinddeling derfor opretholdt, og de tre hovedstadsamtskommuner fortsatte tillige som hidtil blot med tillæg af den nye og langt større opgaveportefølje, der rundt om i landet tillagdes de øvrige amtskommuner. En portefølje, der også til-

<sup>48</sup> Statistisk Årbog for København, Frederiksberg 1971: 143-45, 293 og 344. Udbygningsplan for gymnasiet og HF i Københavns Amtskommune 1977-1990: 15. 15 års gymnasiebehov: 7 og 15. Bryld 1990: 70 og 75. Bro 2019: 1177.

<sup>49</sup> Appendiks III.

lagdes hovedstadskommunerne, da disse ikke kom ind under den nye nationale amtskommuneinddeling, og dermed reelt fortsatte som købstadskommuner med varetagelse af både primær- og amtskommunale opgaver.

Da det med 1970-kommunalreformen stod klart, at varetagelsen af gymnasieplanlægningen og -driften uden for statsskolernes område skulle tillægges amtskommunerne, var det givet, at opgaven i hovedstadsmetropolen ville tilfalde de tre hovedstadsamtskommuner og de to hovedstadskommuner. I lyset af, at gymnasieområdets regionale ubalancer i hovedstadsmetropolen lå på linje med dem, der kendetegnede byregionens sygehussektor, blev det op til det statslige Hovedstadsreformudvalg at afgøre, om gymnasieudfordringen og navnlig planlægningen af området havde en så overordnet regional karakter, at den sammen med hovedstadsmetropolens øvrige regionale udfordringer skulle tillægges Hovedstadsrådet. Rådet var et over hovedstadens amtskommuner og kommuner overregionalt kommunalt organ, som trådte i funktion i april 1974 for 16 år efter at blive opløst af den daværende borgerlige regering.

Da der i modsætning til sygehusområdet eksisterede mere overregionale organer til styring og planlægning af byregionens gymnasieområde, fandt Hovedstadsreformudvalget ingen anledning til at tillægge Hovedstadsrådet denne opgaveportefølje. Planlægningen og driften af hele gymnasieområdet ville efter kommunalreformens sigtelinjer i fuldt omfang tilfalde amtskommunerne på længere sigt, hvorved der ville blive opnået et samlet både geografisk og befolkningsmæssigt tilstrækkeligt grundlag for en ren amtskommunal delregional styring og planlægning af gymnasieområdet, mens undervisningens indhold og eksamensafholdelsen fortsat ville blive fastlagt af Undervisningsministeriet. Og sådan blev det. Med de kommunale gymnasiers overførelse 1973 overgik disse i hovedstadsmetropolen til de tre amtskommuner, mens hovedstadskommunerne fortsatte driften af disses egne gymnasier.<sup>50</sup>

## Amtsgymnasier

Skønt det omkring 1970 på landsplan var lykkedes at få den samlede gymnasiefrekvens, med hf- og studenterkurser, op på 23 procent og øge gymnasieadgangen for unge fra de brede samfundslag, opererede man på samme tid med en forøgelse af frekvensen op til 40-45 procent. Planlægningsudvalget for Gymnasieskolerne stillede på den baggrund forslag om oprettelse af yderligere 48 gymnasier, opførelse af 36 til erstatning af ældre og nedslidte gymnasier og udvidelse og modernisering af yderligere 39. Dette mål opnåedes i det væsentligste, da den samlede gymnasiefrekvens i 1988 nåede 38,7 procent, og antallet af gymnasier allerede i begyndelsen af 1980'erne kulminerede med 144 skoler og kurser fordelt på 87 amtskommunale, 42 statslige og 15 private. Ud over det stadig større antal hf-afdelinger, der samtidig oprettedes på mange af landets gymnasier, etable-

---

<sup>50</sup> Lovtidende 1970: 1282. Bro 2019: 1062-63.

redes fra begyndelsen af 1970'erne enkeltfags-HF på en række fortsættelseskurserne, der fra 1978 overgik til amtskommunerne, som fik pligt til at sørge for et geografisk rimeligt net af kurser. Endelig udvidedes det gymnasiale uddannelsessystem i 1987 med handelsgymnasiet (hxx) og det nye tekniske gymnasium (htx), da disse uddannelsesinstitutioner blev sidestillet med det almene gymnasium og HF.<sup>51</sup>

Selvom planlægningsudvalget havde sat den forventede gymnasiefrekvens til 45 procent i hovedstadsmetropolen – og her alene havde kalkuleret med en stigning i gymnasietilgangen frem til 1985, der med 70 procent lå under det estimerede landsgennemsnit på 91 procent – havde udvalget skønnet, at der i byregionen i de følgende 15 år skulle oprettes 12 nye gymnasier og opføres 14 erstatningsgymnasier. Estimaterne var som andre steder i landet baseret på befolkningsprognoser, hovedstadsmetropolens aktuelle gymnasieoverbelægning, der med 23 procent lå over landsgennemsnittet på 21, og en forventning om, at de geografiske og sociale ubalancer i byregionens gymnasietilbud blev udjævnet.<sup>52</sup> Der var tale om en megen betydelig opgave, som hovedstadsmetropolens tre amtskommuner og to hovedstadskommuner nu i det væsentligste måtte løfte, og som førte til, at Københavns Amtskommune i 1976 vedtog en gymnasial udbygningsplanlægning for områdets gymnasier og hf gældende frem til 1990. Udviklingsplanen opstillede en samlet prognose for elevtallets udvikling og fordeling i de følgende 14 år på grundlag af Hovedstadsrådets befolkningsprognoser og estimater over gymnasiefrekvensens forøgelse til 43,6 procent og lokale fordeling. Sammenholdt med den aktuelle gymnasie- og hf-kapacitet på både statens og amtskommunens gymnasiale institutioner anslog udbygningsplanen, at der med den kalkulerede stigning i elevtallet frem til 1983 i hele hovedstadsmetropolen ville mangle 100 gymnasie- og hf-klasser.<sup>53</sup>

Københavns Amtskommune ville mangle 40-50 klasser, og da den ydre Vestegn (Vallensbæk, Albertslund, Ishøj og Høje Tåstrup kommuner) var et gymnasietomt område og havde nogle af de laveste gymnasiefrekvenser i amtskommunen, lagde udbygningsplanen op til, at der her skulle opføres et gymnasium med 30 klasser. For at styrke gymnasiedækningen på Nordvestegnen skulle Gladsaxe Gymnasium desuden udbygges med 18 klasser. Ville behovet for yderligere klasser blive større, skulle problemet klares ved midlertidig overbelægning på eksisterende amtsgymnasier, pavillonbyggeri på samme eller elevoverførsler til hovedstadsgymnasierne.

At amtskommunen lod sådanne midlertidige foranstaltninger indgå i udbyg-

<sup>51</sup> Bryld 1990: 69-200. Haue, Nørr og Skovgaard-Petersen 1998: 254-58, 290-29, 312-17 og 351-56, Haue 2014: 73-88. Nørr 1989: bd. 1, 18\*-19\* og 25\*-27\*.

<sup>52</sup> Undersøgelse af gymnasiebehovet i 1985: 37, 41, 84. 15 års gymnasiebehov: 4-21.

<sup>53</sup> Direktoratet for Gymnasieskolen og HF havde i forbindelse med udarbejdelsen af udbygningsplanen oplyst over for hovedstadsmetropolens amtskommunale enheder, at staten ikke i byregionen ville opføre nye gymnasier, da opgaven påhvilede amtskommunerne.

ningsplanen, var betinget af dens prognoser, der som følge af mindre årgangsstørrelse viste, at elevtallet ville falde efter 1983. Da der allerede ville være en overkapacitet på gymnasierne på den østlige del af Nordeggen, og mange af disse var af ældre dato, blev der lagt op til, at en del af disse eventuelt kunne nedlægges efter dette tidspunkt.<sup>54</sup>

Københavns Amtskommune opførte på grundlag af udbygningsplanen og med et statstilskud på 25 procent Høje Taastrup Gymnasium, der indviedes i 1979 tæt ved City 2 og det nye stationscenter ved den kommende vestegns hovedbanegård, jf. tabel 5. Da folketallet op gennem 1980'erne øgedes med 2,5 procent på den ydre Vestegn, mens det i hele Københavns Amtskommune i samme periode faldt med 4 procent, og egnens gymnasiefrekvens øgedes yderligere, måtte amtskommunen opføre yderligere gymnasier i Albertslund og Ishøj, der åbnede i 1982-83 tæt ved de stedlige stationscentre. Med udvidelsen af Gladsaxe Gymnasium i form af inddragelsen af nedlagte Buddinge Skole i 1980 oprettedes endvidere her Amtsgymnasium Ballerup II, der i 1983 flyttede til nye bygninger i Ballerup og fik betegnelsen Borupgård Amtsgymnasium.<sup>55</sup>

Med en befolkningsnedgang på 23 procent i tidsrummet 1970-90, en stadig større ældre befolkningsgruppe, en i forhold til hovedstadsmetropolens som helhed lav gymnasiefrekvens og en betydelig gymnasiekoncentration havde de to hovedstadskommuner ikke behov for en gymnasieudbygningsplanlægning. Selvom Københavns Amtskommune allerede i sin første udbygningsplan havde tilpasset denne til kapaciteterne i både hovedstaden og de uden om liggende amtskommuner, opfordredes denne og de to hovedstadskommuner i et cirkulære fra 1977 til at indlede et koordinerende samarbejde om gymnasieplanlægningen, således at der til ministeriet senere kunne indsendes en udbygningsplan for denne indre del af hovedstadsmetropolen. Opfordringen resulterede i, at de tre amtskommunale parter og Direktoratet for Gymnasieskolerne og HF i 1983 fremlagde et fælles planlægningsgrundlag for årene 1984-95, der samme år indarbejdedes i endnu en justering af Københavns Amtskommunes udbygningsplan, men ikke fik større betydning på kort sigt. Som andre steder i landet og i lighed med hovedstadskommunerne overtog amtskommunen således i 1986 statsskolerne og afholdt sig på dette grundlag fra yderligere gymnasiebyggeri. I hovedstaden var der samtidig ikke i første omgang interesse for at ændre ved gymnasiekapaciteten, da denne stadig blev dækket af elevoptaget udefra og særlig fra Københavns Amtskommune.<sup>56</sup>

<sup>54</sup> Udbygningsplan for gymnasiet og HF i Københavns Amtskommune 1976-1990.

<sup>55</sup> Udbygningsplan for gymnasiet og HF i Københavns amtskommune 1979-1990. 2. justering af udbygningsplanen for gymnasie- og HF-undervisningen i Københavns amtskommune.

<sup>56</sup> Ministerialtidende 1977: 1040. Planlægningsgrundlag 1984-1995 for gymnasie- og HF-undervisningen i det storkøbenhavnske område. 4. justering 1983-1987 af udbygningen for gymnasie- og HF-undervisningen i Københavns Amtskommune. Frederiksberg Stadsarkiv: A 10 Sekretariatet: Særlig række, III, 1935-1982, j.nr. 15.

Mens folketallet i Københavns Amtskommune i perioden 1970-90 faldt med 2 procent, forøgedes det i samme tidsrum med henholdsvis 32 og 42 procent i Frederiksborg og Roskilde amtskommuner. Med fåtallige og spredt liggende gymnasier og en meget lav gymnasiefrekvens i begyndelsen af perioden stod de to amtskommuner over for betydelige udfordringer, da de på samme grundlag og stort samtidig som Københavns Amtskommune udarbejdede deres udbygningsplaner.<sup>57</sup>

**Tabel 5.**  
**Antal gymnasier i hovedstadsmetropolens indre forstæder 1970-90<sup>58</sup>**

	Hovedstaden			Nordforstæder (øst) <sup>59</sup>			Nordforstæder (vest) <sup>60</sup>	
	S	AK	P	S	AK	P	AK	P
1971	9	7	6	8	1	2	2	2
1980	8	7	6	8	1	2	2	2
1990		15	6		9	2	1	2

	Nordvestforstæder <sup>61</sup>		Vestforstæder <sup>62</sup>		Amager <sup>63</sup>
	S	AK	S	AK	AK
1971		1	3		1
1980	1	2	4	1	1
1990		3		7	1

S: Stat. AK: Hovedstadskommuner og Københavns og Frederiksborg amtskommuner. P: Privat.

<sup>57</sup> Frederiksborg Amtskommune. Gymnasier og HF udbygningsplan 1977-1978. Udbygningsplan: Gymnasier og HF, Frederiksborg Amtskommune, 1978. Planlægning for gymnasie- og HF-undervisningen: 1984-1995, Frederiksborg Amtskommune, 1983. Gymnasieplanlægning, Roskilde Amtskommune, 1975

<sup>58</sup> Appendiks I-II.

<sup>59</sup> Gentofte, Lyngby-Taarbæk, Søllerød, Birkerød og Hørsholm kommuner.

<sup>60</sup> Gladsaxe, Værløse og Farum kommuner.

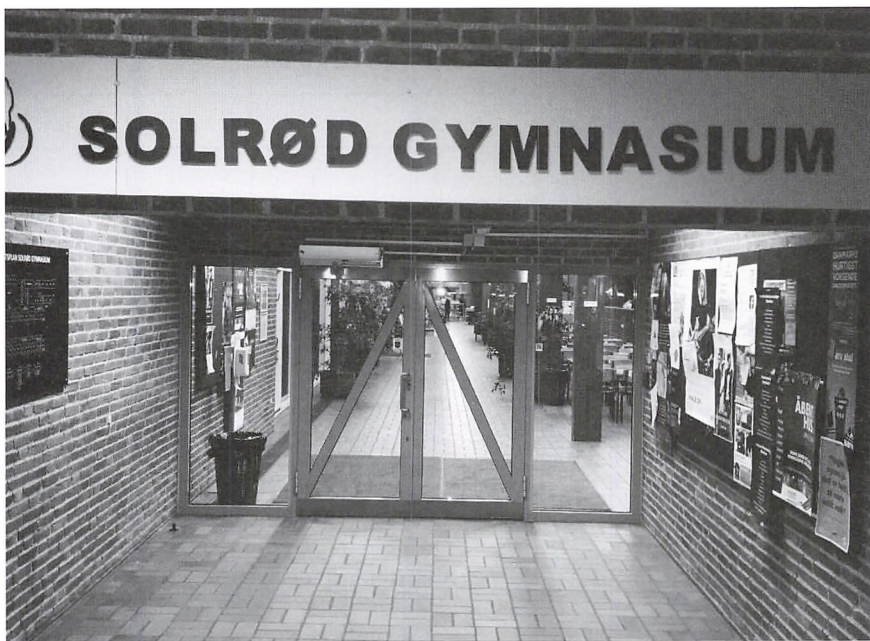
<sup>61</sup> Herlev og Ballerup kommuner.

<sup>62</sup> Rødovre, Hvidovre, Brøndby, Glostrup, Ishøj, Albertslund, Vallensbæk og Høje Taastrup kommuner.

<sup>63</sup> Kommuner uden for Københavns Kommune.

Da befolkningstilvæksten, og dermed gymnasiebehovet, blev størst i de dele af amtskommunerne, hvor forstadsdannelserne fra hovedstadsmetropolens indre del var nået ud til, og hvor disse smeltede sammen med de omliggende købstæder, blev de nye amtsgymnasier i første omgang lokaliseret hertil. Allerede i 1970 havde Frederiksborg Amtskommune fra tidligere Frederikssund Købstadskommune overtaget etableringen af et gymnasium i byen, og i 1979 fulgte længere inde ad Nordvestegnens forstadsbælte et amtsgymnasium i Stenløse. På forstadsbæltet langs Nordbanen oprettes et amtsgymnasium i Allerød i 1978 og samme år i midlertidige bygninger et i Helsingør, der året efter rykkede ind i Helsingør Gymnasiums bygninger, efter at dette under navnet Espergærde Amtsgymnasium flyttede syd for byen. Endelig oprettede en forældre- og lærerkreds med udgangspunkt i Kildegård Gymnasium i 1983 det private Nordsjællands Grundskole og Gymnasium i Karlebo Kommune.

Efter Roskilde Katedralskoles udflytning til nye bygninger vest for byen i 1969 overtog amtskommunen året efter det gamle bygningskompleks ved siden af domkirken, og i 1978 fik byen desuden Himmelev Amtsgymnasium. Med udbygningen af forstadsbæltet ned langs Køge Bugt oprettede Roskilde Amtskommune et gymnasium i Greve i 1972 og seks år efter et i Solrød. Med satellitbydannelserne uden for hovedstadsmetropolens købstadsring oprettede Frederiksborg Amtskommune i årene 1980-81 tillige gymnasier i Frederiksværk og Helsingø.



*Dagens indgangsparti til Solrød Gymnasium, der åbnede i 1978  
(foto, Frederiksborg Stadsarkiv).*

Med centraliseringen af gymnasiesektorens drift og planlægning fik hovedstadsmetropolens amtskommuner fra begyndelsen af 1970'erne og op gennem 1980'erne – ud over oprettelsen af et betydeligt antal forberedelseskurser – i betydeligt omfang udjævnet de skævheder, som hidtil havde kendetegnet byregionens gymnasietilbud. Mens antallet af gymnasier pr. 10.000 indbygger i den sidste efterkrigstid forblev på henholdsvis 0,2 og 0,3 på Amager og i de vestlige nordforstæder, øgedes det fra 0,1 på Nordvest- og Vestegnen i 1971 til 0,4 på Nordvestegnen og 0,3 på Vestegnen i 1990. Da der ikke etableredes nye gymnasier i de østlige nordforstæder, og befolkningstilvæksten fortsatte i disses nordligste dele, faldt her antallet af gymnasier i perioden fra 0,6 til 0,5 pr. 10.000 indbyggere, men kom fortsat til at ligge langt over hovedstadsmetropolen som helhed.

I hovedstaden øgedes antallet af gymnasier pr. 10.000 indbyggere fra 0,3 til 0,4 som følge af periodens meget voldsomme fald i befolkningstallet, mens det i yderamterne steg fra 0,1 og 0,2 pr. 10.000 indbygger i 1971 i Frederiksborg og Roskilde amtskommuner til 0,3 i 1990 i begge amtskommuner. Særligt i den sydlige del af Køge Bugts forstadsbælte og i Roskildes, Helsingørs og Allerøds oplande kom det relative gymnasieantal til at ligge højere end amts gennemsnittene. Samme træk kom til at kendetegne gymnasiedækningen i den yderste del af Frederikssundsbanens forstadsbælte og oplandene omkring Frederikssund, Helsingør og Frederiksværk.<sup>64</sup>

## Nye ubalancer

Mens folketallet op gennem 1980'erne forøgedes med 4 procent i de to ydre amtskommuner, faldt det i samme periode med 6 og 4 procent i henholdsvis hovedstaden og Københavns Amtskommune. Med stadig mindre ungdomsårgange og den ældre befolkningsgruppes stadig stigende andel af folketallet oparbejdedes op gennem 1980'erne i denne indre del af hovedstadsmetropolen en samlet overkapacitet på gymnasieområdet. Problemstillingen var kendt og indarbejdet både i amtskommunens gymnasiale udbygningsplaner og det plangrundlag, den sammen med hovedstadskommunerne og direktoratet havde udarbejdet i 1983, men forudsattes løst ved, at de tre amtskommunale parter samarbejdede om at tilpasse kapaciteterne på deres eksisterende gymnasier.

Da dette ikke skete i tilstrækkeligt omfang, og da det fælles udvalg til fordeling af elever tilstræbte en fordeling af eleverne efter deres skoleønsker, og i mindre grad ud fra en rational udnyttelse af gymnasiekapacitet i denne indre del af hovedstadsmetropolen, opstod der gennem den første halvdel af 1980'erne nye ubalancer på gymnasieområdet.<sup>65</sup> Gymnasierne på Nordvest- og Vestegnen, og

<sup>64</sup> Den offentlige statistik muliggør efter 1975 ikke at opgøre antallet af gymnasieelever pr. 10.000. Statistisk Årbog for København, Frederiksberg 1971: 143-45, 293 og 344, 1991: 24.

<sup>65</sup> Gymnasiefordelingsudvalgssystemet fra 1960'erne opretholdtes op gennem det følgende årti, dog således at der fra 1978 skulle nedsættes såkaldte amtskommunale kontaktudvalg, der udstak

særlig i sidstnævntes del, fik således en utilstrækkelig elevtilgang, mens betydelige elevmængder fra Københavns Amtskommune søgte til gymnasierne i de østlige nordforstæder og særlig i hovedstaden, hvor gymnasietiden kunne kombineres med de særlige tilbud til ungdommen, som fandtes her.

Ubalancerne blev ikke mindre af, at den i 1982 tiltrådte borgerlige regerings undervisningsminister Bertel Haarder i et ideologisk opgør med den socialdemokratiske uddannelsespolitik, og i iver for at indføre incitamentsfremmende konkurrenceelementer i velfærdstaten, gennemførte det såkaldte frie skolevalg i gymnasieskolen i forbindelse med statskolernes overførelse til amtskommunerne i 1986. Fordelingsudvalgene skulle således fordele eleverne efter deres primære gymnasieønsker, som, under hensyn til de enkelte gymnasiers bygningsmæssige kapacitet, skulle danne grundlag for udvalgets klassetildeling på skolerne. Hvis dette ikke var muligt, skulle fordeling baseres på elevernes sekundære skoleønske, ligesom elever fra tilgrænsende amtskommuner reelt skulle optages og fordeles på samme grundlag.

Ved udarbejdelsen af den bekendtgørelse, der muliggjorde det frie gymnasievalg, havde Undervisningsministeriet været helt opmærksom på, at en strammere regulering af fordelingen af nye gymnasieelever ville kunne udjævne gymnasieoverskudskapaciteten i den indre del af hovedstadsmetropolen, mens det friere skolevalg ville forstærke denne udfordring særlig på Vestegnen og føre til, at Københavns Amtskommune ville reducere kapaciteten i de gymnasiespækkede østlige nordforstæder. Der var her tale om en forudsigelse, der holdt stik, da amtskommunen netop luftede sådanne planer i efteråret 1986, samtidig med at dens analyser viste, at der ville være tilstrækkeligt med elever til at udnytte dens gymnasiekapacitet, såfremt elevafvandringen til hovedstaden kunne reduceres. Et faktum, som nød tilslutning ved et fællesmøde mellem borgmestrene i amtskommunen og amtsrådet, der samtidig stod fast på at bevare samtlige gymnasier i Københavns Amtskommune.

Med den udbredte konsensus i gymnasiespørgsmålet tog amtskommunen flere initiativer i den retning. Københavns Amtskommune udsendte til de kommunale skoleforvaltninger med henblik på omdeling på folkeskolerne et lokalt tilpasset foldermateriale, der oplyste om amtskommunens samlede og lokale gymnasiale tilbud, og henledte opmærksomheden på fordelingen ved at vælge et lokalt gymnasium. Samtidig fremsatte Københavns Amtskommune over for ministeriet et ønske om, at denne udskiltes fra den indre hovedstadsmetropols fælles gymnasiefordelingssystem og fik sit eget. Selvom et fordelingsudvalg alene omfattende Københavns Amtskommune også skulle disponere ud fra elevernes primære gymnasieønske, forventedes det, at amtskommunen kunne øge søgningen

---

de fordelingsrammer, som fordelingsudvalgene skulle administrere ud fra. For hovedstaden og København Amtskommune dog i form af et fælles kontakt- og fordelingsudvalg, der fik et i Københavns Amtskommunens placeret fællessekretariat. Lovtidende 1977: 1845-49 og 1982: 42-47.



til egne gymnasier, idet denne ville fremstå som et selvstændigt optageområde, og elever, der søgte til hovedstaden, skulle behandles som uden-amtslige. Da hovedstadskommunerne netop frygtede denne virkning – og var modvillige i forhold til selv at påtage sig de fordelingsadministrative opgaver, som Københavns Amtskommune hidtil havde varetaget – vendte de sig kraftigt mod ønsket herfra. Da andre hørings svar gik i samme retning, opgav Undervisningsministeriet i foråret 1987 at gå videre i sagen, men undlod ikke over for det indre hovedstadsmetropols tre amtskommunale enheder at påpege, at elevvandringerne på tværs af de amtskommunale grænser alene kunne forhindres ved, at disse indgik aftaler om gymnasiale kapacitetsbegrænsninger, som det fælles fordelings system så måtte disponere ud fra.<sup>66</sup>

**TAG DEN  
DIREKTE  
LINIE**

**'88**

**VÆLG DIT  
LOKALE  
GYMNASIUM**

**BALLERUP BORUPGAARD GLADSAXE HERLEV**



*En af Københavns Amtskommunes lokalt tilpassede foldere om fordelene ved at vælge et af dens lokal gymnasier: At kunne sove længere, at undgå lang transport, at få mere fritid, at følge folkeskolekammeraterne gennem den sidste del af skolesystemet og at kunne blive længere til gymnasiefesterne i stedet for at tage tidligt hjem for at nå det sidste S-tog (Rigsarkivet, Undervisningsministeriets departement, journalsager 1981-87, j.nr. 232/23).*

<sup>66</sup> Lovtidende 1985: 1382-86. Rigsarkivet: Undervisningsministeriet: Journalsager 1981-87, j.nr. 232/23. Gladsaxe Byarkiv: Rektor Svend Honoré: Man gør en skole fortræd. Brudstykker af Søborg Gymnasiums dagbog 1983-86.

## Nedlæggelser og tilpasninger

Selvom Søborg Gymnasium med et meget lavt søgeantal allerede i 1988 måtte lade livet, blev disse kapacitetstilpasninger i den indre del af hovedstadsmetropolen først gennemført i den første del af 1990'erne. I disse år nedlagdes således i Københavns Amtskommune Schneekloths Gymnasium og Ballerup Gymnasium, mens gymnasierne i Gentofte og Lyngby omdannedes til hf-kurser. I hovedstaden nedlagdes Sortedams og Sankt Jørgens gymnasier og Vesterbro Studenterkursus, dog således at dette blev overført til Vestre Borgerdydskole, mens Frederiksberg Studenterkursus overtog Sankt Jørgens bygninger. Efter årtusindeskiftet gennemførtes yderlige tilpasninger, idet Metropolitanskolen og Østre Borgerdyd blev til Gefion Gymnasium i 2010, Vestre Borgerbyd sammen med andre institutioner indgik i Københavns Åbne Gymnasium i 2007, og Frederiksberg Studenterkursus nedlagdes og blev en del af Voksenuddannelsescenter Frederiksberg.

Mens gymnasiestrukturen i hovedstadsmetropolens ydre amtskommuner kunne fastholdes på grundlag af det betydelige befolkningsgrundlag, der var skabt op gennem den sidste efterkrigstid, blev de største forandringer i Københavns Amtskommune, efter de store omlægninger i begyndelsen af 1990'erne og ud over nedlæggelsen af to af dens privatgymnasier, sammenlægningen af to Vestegnsgymnasier til Kongsholm Gymnasium og HF i 2003. Ved 2007-strukturreformen, hvor amtskommunerne nedlagdes og hovedstadskommunerne sidestilledes med landets øvrige storkommuner, transformeredes de offentlige gymnasier til selvejende institutioner under staten, der således også på gymnasieområdet centraliserede drift og planlægning, dog sådan at den regionale fordeling af nye gymnasieelever overgik til regionerne.<sup>67</sup>

## Sammenfatning

Hovedstadsmetropolen blev gennem det 20. århundrede kendetegnet af meget udtalte regionale skævheder, for så vidt angik det gymnasiale undervisningstilbuds fordeling. Det var en følge af, at etablering og drift af gymnasiale institutioner i en betydelig del af perioden uden nogen større regional planlægning i den hurtigt voksende byregion blev varetaget af forskellige offentlige og private aktører. Det var først med amtskommunernes overtagelse af gymnasieområdet efter 1970-kommunalreformen muligt at gennemføre enhedsplanlægning og -drift af hovedstadsmetropolens gymnasier, hvorved disse regionale skævheder i dette afgørende ungdomsuddannelsesstilbud blev udjævnet.

Etablering og drift af almengymnasiale institutioner blev i hovedstadsmetropolen fra midten af det 19. århundrede og de følgende 170 år overladt til såvel private som offentlige aktører. På nær middelalderlige Metropolitanskolen blev oprettelse og drift af nye gymnasieinstitutioner i den hastigt voksende hovedstad

---

<sup>67</sup> Appendiks I-III.

og villaforstæderne overladt til det private initiativ. Det markedsstyrede gymnasietilbud førte til et overudbud af gymnasieinstitutioner med deraf følgende skolelukninger og- fusioner. Vanskeligheder, der forstærkedes af de større udgifter, som fulgte med de krav til undervisningens omfang og indhold, som stilledes i forbindelse med socialhjælpsstatens 1903-skolereform, og som førte til ringere undervisningskvalitet og samtidig endnu større sociale barrierer for adgang til gymnasieskolen.

Da det vundne socialdemokratiske flertal i Københavns Borgerepræsentation i 1917 ikke ville anvende kommunale midler til at understøtte denne ”klasseskole”, som partiet så privatgymnasiet som, fik den socialdemokratisk støttede radikale regering i 1918-19 politisk mulighed for at bryde det private initiativ ikke blot på gymnasieområdet, men også inden for mellem- og realskoler. Staten overtog ti privatgymnasier i hovedstaden og Gentofte Kommune, Københavns Kommune fire og Frederiksberg og Gentofte Kommuner hver et, mens en række private mellem- og realskoler samtidig blev overtaget af disse kommuner. Gymnasiet og mellem- og realskolen blev dermed en del af den fremvoksende velfærdstats omfordelende og socialt sikrende velfærdssystem, der ikke blot skulle sikre arbejdskraftens reproduktion og kvalifikation af hensyn til den økonomiske vækst, men nok så afgørende tillige skulle tilvejebringe en større samfundsmæssig lighed.

Da der i mellemkrigstiden, 1940’erne og frem til den første del af 1950’erne alene oprettedes fire private gymnasiale institutioner i hovedstaden og gymnasieafdelinger på privatskoler i Bagsværd og Holte, blev hovedstadsmetropolens regionalt skæve gymnasieudbud yderligere forstærket i takt med en svagt stigende gymnasiefrekvens blandt unge fra arbejderklassen og det lavere funktionærlag og hovedstadsmetrolens stadig større forstadstilvækst. Ikke blot i forhold til hidtidige indlejrede ubalancer mellem de velhavende nordforstæder og hovedstaden, der nærmerede sig sin udbygning, men nu i særlig grad i forhold til gymnasietomme nye forstadsområder på Nordvest- og Vestegnen. Nye forstads egne, hvor staten ikke påtog sig opgaven, og hvor de enkelte sognekommunalt organiserede forstadskommuner ikke, som mange af provinsens købstadskommuner, magtede at afsætte midler til gymnasiebyggeri. Og forstadskommuner, der i de første årtier var tynget af betydelige udgifter i forbindelse med overgangen fra land til forstad og samtidig modtog betydelige grupper af tilflyttere med lave indkomster og dermed med et svagt beskatningsgrundlag.

Selvom hovedstadsmetropolen gennem den første efterkrigstid fik tilført yderligere ti offentlige gymnasier, førte kombinationen af en samtidig omfattende forstadstilvækst og andre bydannelser i metropolens tre amtskommuner, to offentlige og forskellige private aktører på gymnasieområdet og samlet manglende regional planlægning af sektoren til, at byregionen i begyndelsen af 1970’erne fortsat var kendetegnet af betydelige regionale skævheder i dens gymnasiale undervisningstilbud. Gymnasieudbuddet i forstæderne på Nord- og Nordvestegnen og Amager og i hovedstaden lå stadig signifikant under samme i nordfor-

stæderne. Ikke blot en geografisk skævhed, men også, som tidligere i det 20. århundrede, en social, da arbejderklassen og det lave mellemlag her udgjorde langt større befolkningsandele end i nordforstæderne. Hertil kom, at de ydre dele af hovedstadsmetropolen, ud over to købstadskommunale gymnasier, før 1970 stort set ikke var blevet tilført nye gymnasier siden 1630.

I forhold til det meget store antal regionale udfordringer, hovedstadsmetropolen var kommet til at stå overfor gennem det 20. århundrede, gav det udvidede ressort, der tillagdes amtskommunerne ved 1970-kommunalreformen og Hovedstadsrådet fra 1974, stærkt forbedrede kommunale rammebetingelser for håndteringen af disse udfordringer. Håndteringen af hovedstadsmetropolens betydelige regionale og sociale skævheder i fordelingen af det gymnasiale undervisningstilbud blev ganske vist ikke overladt til Hovedstadsområdet. Men alene det forhold, at gymnasieplanlægning, -byggeri og -drift efter kommunalreformen blev overført til de tre hovedstadsamtskommuner og de to hovedstadskommuner, der også skulle varetage nye amtskommunale opgaver, skabte mere ensartede rammer for løsningen af hovedstadsmetropolens gymnasiale udfordring. Op gennem den sidste efterkrigstid gennemførte de tre hovedstadsamtskommuner således et omfattende gymnasiebyggeri, der i vid udstrækning løste denne regionsudfordring.

Da de kommende gymnasieelever op gennem 1980'erne, stærkt tilskyndet af det frie gymnasieskolevalg, som den konservativt ledede regering gennemførte i 1986, i et stadig større omfang fravalgte mange af de nye amts gymnasier til fordel for de ældre i hovedstaden og velhaverforstæderne – hvor det åbenbart for de fremadstræbende unge var mere ”in” at gå i gymnasiet sammen med jetsettets unge, og hvor der var lettere adgang til ungdomsliv end ude i velfærdsforstaden og sammen med dennes andre unge – blev det i årtierne omkring årtusindeskiftet i den indre del af hovedstadsmetropolen nødvendigt at gennemføre en række gymnasienedlæggelser og -sammenlægninger. En omlægning, som gymnasierne i byregionens ydre dele undgik som følge af den betydelige afstand til hovedstaden og nordforstæder og et, måske også, mere udtalt lokalt tilhørsforhold, som kendes fra de fleste provinsgymnasier.

## Summary

### *The geographical imbalances regarding secondary education in the capital metropolis in the 20<sup>th</sup> century*

This article has shown that the capital metropolis in the 20th century was characterized by significant regional imbalances regarding secondary education (high schools), a consequence of the fact that establishment and operation of high school institutions for a significant part of the period in the rapidly growing city was handled by various public and private actors without any major regional planning. The article has also demonstrated that the county municipalities took over the upper secondary school after the municipal reform in 1970. This made it

possible to carry out a planning and operation of upper secondary schools in the capital metropolitan. On this basis, the regional imbalances in this youth education program were evened out in the last post-war period.



**Henning Bro** (f. 1953), *cand.mag. i historie og samfundsfag og ph.d. i historie. Stadsarkivar i Frederiksberg Kommune siden 1995. Har skrevet om økonomisk og social historie, industrialisering og urbanisering, boligforhold og -politik, velfærdsstatens historie, arkivforhold og lokalhistorie.*

### Utrykt materiale

Frederiksberg Stadsarkiv

- A 10 Sekretariatet: J.nr. 15, Særlig række, I-VII, 1910-82.
- A 900 Skolevæsenet: Emneordnede sager: "Fællesudvalget ang. det højere skolevæsen", 1920-23" og "Frederiksberg Kommunes overtagelse af private eksamensberettigende eksamensskoler", 1918-19.
- A 903 Sekretariatet for Den kulturelle Forvaltning: Journalsag "Optagelsesprøve", 1945.

Tårnby Stads- og Lokalkriv

- Æ6002/3 Skoleforvaltningen, Sagsmapper, j.nr. 3-6-2-1. Gymnasium, Æ3002/1-4.

Gladsaxe Byarkiv

- Rektor Svend Honoré: Man gør en skole fortræd. Brudstykker af Søborg Gymnasiums dagbog 1983-86.

Rigsarkivet

- Undervisningsministeriets departement: Journalsager 1981-87, j.nr. 232/23.

### Litteratur

- 2. justering af udbygningsplanen for gymnasie- og HF-undervisningen i Københavns amt (1980). Kbh.: Københavns Amtskommune.
- Bro, Henning (2019), *Metropoludfordringer. Byregionale udfordringer og løsninger i den danske hovedstadsmetropol 1850-1990*. Disputats indleveret til Aarhus Universitet, april 2019.
- Bryld, Carl Johan m.fl. (1990), *GL 100. Skole - stand - forening. Gymnasieskolernes Lærerforening 1890-1990*. Kbh.: Gyldendal.
- Coninck-Smith, Ning de (1991), Skolevæsenet. I: *Gladsaxebogen*, bd. 3 (1991), s. 207-71.
- *Det nye gymnasium* (1960). Betænkning afgivet af det af undervisningsministeriet nedsatte læseplanudvalg for gymnasiet. Kbh.: J.H. Schultz.
- *15 års gymnasiebehov. Et regneeksempel* (1971). Kbh.: Planlægningsudvalget for Gymnasieskolerne.
- 4. justering 1983-1987 af udbygningen for gymnasie- og HF-undervisningen i Københavns amt (1983). Kbh.: Københavns Amtskommune.
- *Folketingsstidende* 1953/54. Kbh.: J.H. Schultz.
- *Frederiksberg Kommunalbestyrelses forhandlinger* 1917/18.
- *Frederiksberg Amtskommune. Gymnasier og HF. Udbygningsplan 1977-1978* (1977). Hillerød: Frederiksberg Amtskommune.

- *Fælles om forskellighed. Studenterkurserne 1850-2017*. Kbh.: Akademisk Studenterkursus.
- *Gymnasieplanlægning 1975-1978* (1975). Roskilde: Roskilde Amtskommune.
- Haue, Harry (2014), *Dannelse og velfærd 1945-73. Fra elite- til massegymnasium. I: På kryds og tværs i velfærdsstatens univers. Festskrift til Jørn Henrik Petersen*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 71-89.
- Haue, Harry, Nørr, Erik og Skovgaard-Petersen, Vagn (1998), *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolen 1848-1998*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- Honoré, Svend (1986), *Man gør en skole fortræd - brudstykker af Søborg Gymnasiums dagbog 1984-1986*. I: *Gymnasieskolen*, årg. 69 (1986), s. 702-11.
- Lampe, Jens (1970), *Træk af handelsskolernes historie*. I: *Årbog for Dansk Skolehistorie*, 1970, s. 7-21.
- Larsen, Christian (2003), *Skoledrift – ikke forretning, men samfundsopgave. Statens og kommunernes overtagelse af private gymnasieskoler 1918 til 1919*. I: *Uddannelseshistorie*, 2003, s. 125-40.
- Larsen, Christian (2008), *Forsøgsgymnasier – et barn af 1968? I: Uddannelseshistorie*, 2008, s. 69-84.
- *Lovtidende* 1918, 1919, 1954, 1963, 1966, 1970, 1977, 1982, 1985. Kbh.: J.H. Schultz.
- *Ministerialtidende* 1977. Kbh.: J.H. Schultz.
- Nørr, Erik (1989), *Gymnasieskoler. Administration og arkiv. Med registreringer over latinskolers, gymnasiers og studenterkursers arkiver i Landsarkivet for Sjælland, Lolland-Falster og Bornholm*. Kbh.: Arki-Varia; Selskabet for Dansk Skolehistorie.
- *Planlægning for gymnasie- og HF-undervisningen: 1984-1995* (1983). Hillerød: Frederiksborg Amtskommune.
- *Planlægningsgrundlag 1984-1995 for gymnasie- og HF-undervisningen i det storkøbenhavnske område* (1983). Kbh.: Københavns Amtskommune, Københavns og Frederiksberg kommuner og Direktoratet for gymnasieskolerne og HF.
- Rasmussen, Werner (1969), *De tekniske skolers historie*. I: *Årbog for Dansk Skolehistorie*, 1969, s. 7-41.
- *Rigsdagstidende* 1917/18. Kbh.: J.H. Schultz.
- Skovgaard-Petersen, Vagn og Tortzen, Chr. Gorm (2003), *Gymnasium – fra J.C. Christensen til Ulla Tørnæs. Oversigt med kommentarer*. I: *Uddannelseshistorie*, 2003, s. 18-31.
- *Statistisk Årbog for København, Frederiksberg m.m.* 1919, 1924, 1956, 1966, 1971, 1991.
- *Søborg Gymnasium 1961-1986. Jubilæumsskrift*. Red. Sven Behrend m.fl. Søborg: Søborg Gymnasium.
- *Udbygningsplan for gymnasiet og HF i Københavns amtskommune 1977-1990* (1977). Kbh.: Københavns Amtskommune.
- *Udbygningsplan for gymnasiet og HF i Københavns amtskommune 1979-1990* (1979). Kbh.: Københavns Amtskommune.
- *Udbygningsplan: gymnasier og HF* (1978). Hillerød: Frederiksborg Amtskommune.
- *Undersøgelse af gymnasiebehovet i 1985* (1968). Kbh.: Planlægningsudvalget for gymnasieskolerne.

## Appendiks: Hovedstadsmetropolens gymnasier 1020–2019<sup>68</sup>

### I) Hovedstadsgymnasier 1216–2019

Navn	Oprettelse (og evt. nedlæggelse)	Ejer	Lokalisering
Metropolitanskolen	1216-2010	SI/KKII	København
Østre Borgerdydskole	1850-2010	P/SII/KKII	København
Vestre Borgerdydskole	1872-	P/SII/KKII	København
N. Zahles Skole	1877	P	København
Frederiksberg Studenterkursus	1879-2004	Se bemærkninger	Frederiksberg
Efterslægtens Gymnasium	1883	P/KKI	København
Frederiksberg Gymnasium	1885	P/FKI	Frederiksberg
Sankt Jørgens Gymnasium	1889-1991	P/SII/FKII	Frederiksberg
Sortedams Gymnasium	1893-1992	P/KKI	København
Rysensteen Gymnasium	1895	P/KKI	København
Ingrid Jespersens Skole	1905	P	København
Christianshavn Gymnasium	1909	P/KKI	København
Nørre Gymnasium	1912	P/SII/KII	København
Falkonergårdens Gymnasium	1916	P/SII/FKII	Frederiksberg
Johannesskolen	1922	P	Frederiksberg
Akademisk Studenterkursus	1924	P	København
Ahms Kursus	1939-1988	P	København
Niels Steensens Gymnasium	1950	P	København
Sankt Annæ Gymnasium	1953	P/KI	København
Toftegårds statskursus til studentereksamen	1964-1979	SI	København
Vesterbro Studenterkursus	1970-1991	SI/KKII	København
Det frie Gymnasium	1970	P	København

<sup>68</sup> Nørr 1989. Fælles om forskellighed 2017. Søborg Gymnasium 1961-1986: 9-10.  
[www.danskegymnasier.dk](http://www.danskegymnasier.dk), [www.sa.dk](http://www.sa.dk), [www.starbasnet.dk](http://www.starbasnet.dk) og [www.Wikipedia.com](http://www.Wikipedia.com).

Bemærkninger
Sammenlagt 2010 med Østre Borgerdydskolen til Gefion Gymnasium
Oprettet 1787 som Borgerdydskole med hovedafdeling med eksamensret 1850. Se ovenfor
Oprettet 1787 som en del af Borgerdydskolen med gymnasieafdeling i 1872. 1991 indgik Vesterbro Studenterkursus i skolen, der 2007 fik navnet Københavns åbne Gymnasium
Oprettet 1851 som privatskole med studenterkursus, senere gymnasieafdeling fra 1877
Udgået af seks siden 1879 oprettede private studenterkurser, der 1908 fusioneredes i De Forenede Kursus, som i 1921 blev overtaget af staten, hovedstadskommunerne og Gentofte Kommune. I 1979 trak kommunerne sig fra kursets drift, hvorefter dette blev drevet videre af staten for derefter at blive overført til FKII. Kurset overførtes 2004 til Voksenuddannelsescenter Frederiksberg.
Oprettet som privat realskole 1789 med gymnasieafdeling 1883.
Oprettet 1879 som private Drengeskolen i Villakvarteret. 1885 med dimissionsret 1885.
Oprettet som private J.V. Jessens Latin- og Realskole
Oprettet som privat H. Adlers Fællesskole
Oprettet 1881 som private Laura Engelhardts Skole med gymnasieafdeling fra 1895
Oprettet som privatskole 1894 med gymnasieafdeling i 1905
Oprettet som privat Sundby Højere Almenskole.
Oprettet som privatskole med første dimitterende studenter i 1912
Oprettet som private Dr. Priemes Vejs Gymnasium.
Oprettet som privatskole 1910 med eksamensret til studentereksamen i 1922
Oprettet som privat Kjær og Lyngbye Skole og indgik siden i private De Forenede Kirkeskoler, der blev overtaget af KK i 1919. Gymnasieafdeling fra 1953
1991 overført til Vestre Borgerdydskole

#### Forkortelser:

P: Privatskole med gymnasieafdeling eller privat gymnasium.  
 SI: Statsskole fra oprettelsen.  
 SII: Overtaget af staten i 1919.  
 KI: Kommunal fra oprettelsen

KKI: Overtaget af Københavns Kommune 1919.  
 KKII: Overtaget af Københavns Kommune 1986.  
 FKI: Overtaget af Frederiksberg Kommune 1919.  
 FKII: Overtaget af Frederiksberg Kommune 1986.



## II) Forstadsgymnasier 1857-2019

Navn	Oprettelse (og evt. nedlæggelse)	Ejer	Lokalisering
Schneekloths Gymnasium	1857-1992	P/SII/KAIII	Brøndby Kommune (1969)*
Birkerød Gymnasium	1886	P/SII/FAIII	Birkerød Kommune
Ordstrup Gymnasium	1886	P/SII/KAIII	Gentofte Kommune
Kildegård Gymnasium	1892-2005	P	Gentofte Kommune (1964)*
Gl. Hellerup Gymnasium	1900	P/SII/KAIII	Gentofte Kommune
Øregård Gymnasium	1903	P/K/KAII	Gentofte Kommune
Gentofte Gymnasium	1906	P/SII/KAIII	Gentofte Kommune
Rungsted Gymnasium	1906	P/SII/FAIII	Hørsholm Kommune
Aurehøj Gymnasium	1916	P/SII/KAIII	Gentofte Kommune
Lyngby Gymnasium	1911	P/SII/KAIII	Lyngby-Taarbæk Kommune.
Marie Kruses Skole	1911	P	Farum Kommune (1971)*
Holte Gymnasium	1931-1996	P	Søllerød Kommune
Bagsværd Kostskole og Gymnasium	1941	P	Gladsaxe Kommune
Gladsaxe Gymnasium	1956	K/KAII	Gladsaxe Kommune
Virum Gymnasium	1956	SI/KAIII	Lyngby-Taarbæk Kommune
Rødovre Gymnasium	1958	SI/KAIII	Rødovre Kommune
Søborg Gymnasium	1961-1988	K/KAII	Gladsaxe Kommune
Gentofte Studenterkursus	1964	P	
Ballerup Gymnasium	1965-1991	K/KAII	Ballerup-Måløv Kommune
Tårnby Gymnasium	1966	K/KAII	Tårnby Kommune
Vallensbæk Gymnasium	1969-2003	SI/KAIII	Vallensbæk Kommune
Avedøre Gymnasium	1973	SI/KAIII	Hvidovre Kommune
Herlev Gymnasium	1974	SI/KAIII	Herlev Kommune
Høje Taastrup Gymnasium	1979	KAI	Høje Taastrup Kommune
Amtsgymnasiet i Ballerup II	1980	KAI	Ballerup Kommune
Albertslund Gymnasium	1982-2003	KAI	Albertslund Kommune
Ishøj Gymnasium	1983	KAI	Ishøj Kommune

Anm.: Omfatter Københavns Amtskommune samt i Frederiksborg Amtskommune: Farum, Birkerød og Hørsholm Kommuner.

Bemærkninger
Oprettet 1854 som private Realskolen på Frederiksberg og Vesterbro med gymnasieafdeling i 1857.
Oprettet 1868 som private Birkerød Kostskole med første hold dimitterede studenter i 1886.
Oprettet som privatskole 1873 med gymnasieafdeling i 1886
Oprettet som private Komtesse Moltkes Pigeskoler og opnåede efter fusion med anden skole gymnasieafdeling i 1892, som nedlagdes 2005.
Oprettet 1894 som privat realskole og latinskole fra år 1900.
Oprettet som private Plockross Skole. Overtaget af Gentofte Kommune i 1919.
Oprettet 1882 som private Frkn. Schou og Trolles Skoler med gymnasieafdeling i 1906.
Oprettet 1900 som private Rungsted Kostskole med første dimitterede studenter i 1906
Oprettet 1906 som privatskolen Ingeborg Helms Skole med gymnasieafdeling i 1916
Oprettet 1871 som private Lyngby Realskole med gymnasieafdeling i 1911. Overtaget af staten 1920
Oprettet som privatskole 1869 på Frederiksberg med første dimitterede studenter i 1911.
Oprettet som privatskole med gymnasieafdeling i 1931.
Oprettet 1908 som private Bagsværd Kostskole med gymnasieafdeling i 1941
Oprettet af Gladsaxe Kommune.
Oprettet af Gladsaxe Kommune
Oprettet af Ballerup Kommune
Oprettet af Tårnby Kommune
Beliggende i Albertslund. Fusioneret med Albertslund Gymnasium til Kongsholm Gymnasium og HF i 2003
Fik navnet Borupgård Gymnasium efter de arealer, dette opførtes på
Fusioneret med Vallensbæk Gymnasium til Kongsholm Gymnasium og HF i 2003

Forkortelser:

- P: Privatskole med gymnasieafdeling eller privat gymnasium.  
SI: Statsskole fra oprettelsen.  
SII: Overtaget af staten i 1919-1920.  
K: Kommune.  
KAI: Oprettet af Københavns Amtskommune.  
KAII: Københavns Amtskommune efter 1973.  
KAIII: Københavns Amtskommune fra 1986.  
FAI: Frederiksborg Amtskommune efter 1973.  
FAII: Frederiksborg Amtskommune fra 1986.

\*: Flyttet fra oprindelige lokalisering.

### III) Øvrige gymnasier i Frederiksberg og Roskilde amtskommuner 1020-2019

Navn	Oprettelse	Ejer	Lokalisering
Roskilde Katedralskole	1020	SI/RAIII	Roskilde
Frederiksborg Gymnasium	1630	SI/FAIII	Hillerød
Espergærde Gymnasium	1883	P/K/FAII	Helsingør
Køge Gymnasium	1962	K/RAII	Køge
Roskilde Gymnasium	1970	RAI	
Frederikssund Gymnasium	1970	FAI	Frederikssund
Greve Gymnasium	1972	RAI	Greve Kommune
Solrød Gymnasium	1978	RAI	Solrød Kommune
Himmelev Gymnasium	1978	RAI	Roskilde Kommune
Helsingør Gymnasium	1978	FAI	Helsingør Kommune
Allerød Gymnasium	1978	FAI	Allerød Kommune
Stenløse Gymnasium	1979	FAI	Stenløse Kommune
Frederiksværk Gymnasium	1980	FAI	Frederiksværk Kommune
Helsingør Gymnasium	1981	FAI	Helsingør Kommune
Nordsjællands Grundskole og Gymnasium	1983	P	Karlebo Kommune

Anm.: Uden for det område, der er omfattet af Appendiks I-II.

Bemærkninger
Oprettet 1843 som private Helsingør videnskabelige Realskole. I 1883 gymnasieafdeling og overtaget af Helsingør købstadskommune. Flyttet til Espergærde i 1979
Oprettet af Køge købstadskommune

#### Forkortelser:

- P: Privatskole med gymnasieafdeling eller privat gymnasium.  
 SI: Statsskole fra oprettelsen.  
 SII: Overtaget af staten i 1919.  
 K: Kommune.  
 FAI: Oprettet af Frederiksborg Amtskommune.  
 FAII: Frederiksborg Amtskommune efter 1973.  
 FAIII: Frederiksborg Amtskommune fra 1986.  
 RAI: Oprettet af Roskilde Amtskommune.  
 RAII: Roskilde Amtskommune efter 1973.  
 RAIII: Roskilde Amtskommune fra 1986.

# Kunnskapsvekst under streken gjennom femti år

## – høyere utdanning i Norden utenfor universitetssektoren

Af Harald Jarning

*Det er veksten under streken mellom universitetssektoren og andre nyere typer høyere utdanning i de nordiske landene som står i fokus i denne artikkelen. Fra midten av 1960-årene var utdanningssamfunn et nyord og peilepunkt i skandinavisk debatt om skole, kunnskap og samfunn. Tre tiår seinere var innovasjon og kunnskaps-samfunn liknende organiserende tema. Sammen med slike skiftende samtidskarakteristikk har masseutdanning vært et nøkkelord i planlegging og politikktutvikling, tilbakeblikk og forskning. Når en følger spor av overraskende studentvekst og brede reformer i de ulike landene i Norden er aktuelle tema å undersøke hvordan nye opp-gavefelt preges av at de skal på plass i det øvre laget i et stort utdanningssystem. I et utdanningshistorisk perspektiv er det også interessant å følge hvordan nordiske tradisjoner for utdanning som et gratis felles gode har møtt nye kår med denne utdannelsesveksten. I begge sammenhenger har et viktig tema vært om nye typer høyere utdanning skulle likne eller skille seg fra universitetene, ikke minst når det gjaldt å kombinere utdanning og forskning.*

### Vekst og variasjon mellom likhetsorientering og differensieringsmotiv

“The expression ‘the binary system’ used by the Secretary of State for Education at that time located the polytechnics, technical colleges and teacher training colleges [...] below an imaginary line. The Universities, with Charters from the Queen, were located above the line. Universities were national and the other institutions were local.”<sup>1</sup>

Et gjennomgangstema i denne artikkelen kommer tydelig fram i sitatet ovenfor av den kjente engelske forskeren innen det komparative feltet, Robert Cowen. Grunnleggende og selvsagte, men ofte stilltiende mål i utvikling av masseutdan-

---

<sup>1</sup> Cowen 2004: 91.

ningsystem har vært å spre utdanningsveksten.<sup>2</sup> Mer utdanning skulle bidra til mer variasjon, det Mac Murray i forskning om svensk utdanning har kalt *avlänkingsmotivet* – differensieringsmotivet. Der forskning om nordisk likhetsorientering gjerne framhever tradisjoner med folkeskole og grunnskole som enhetsskole har utdanning etter obligatorisk skolegang nødvendigvis også valg, variasjon og utvalg knyttet til interesser og dyktighet som innslag. Fortsatt gjelder velferdsprinsipp om at både grunnleggende og videre utdanning skal være gratis og tilgjengelig for alle uavhengig av geografiske forhold, kjønn, og sosial bakgrunn. Men valg og interesser hører til områder der en må regne med at spenninger viser seg, mellom utdanning som personlig forsprang eller som felles gode. Da blir fort spørsmål om likhet og likeverd mer sammensatt. Velferdsstatlig universalisme blir også mindre entydig når tema er kvalifisering og kunnskaper. I utdanningsområder får likhetsnormer ofte *meritokratiske*<sup>3</sup> snarere enn solidariske grunntrekk, og spenninger mellom prestasjonsrettferdighet og utjevningsrettferdighet er innslag i typiske kunnskapspolitiske konfliktlinjer. Felles for nye typer høyere utdanning er, som sitatet av Cowen peker på, at de er resultater av utdannings- og forskningspolitikk som viser seg juridisk, institusjonelt og kunnskapsmessig i oppdeling, ofte diskutert som “the binary principle”. Prinsippet ble introdusert midt på 1960-tallet av den britiske utdanningsministeren Anthony Crosland med det han kalte “polytechnics”<sup>4</sup> og var styrende i Storbritannia i 25 år. Også i nordiske land ble todelte mønstre mindre enerådende fra 1990-årene og framover, stadig med adskillig variasjoner. Nettopp i land med tradisjoner for å arbeide for utdanning som offentlig og felles gode er slike og andre variasjoner stoff for historiske tilbakeblikk.

### **Høyere læresteder: nasjonale betegnelser – nordiske mønstre?**

Tilnærminger og nøkkelord om høyere utdanning i de nordiske landene har variert mellom land og over tid. Også statistikk og annen informasjon har på en del områder vært rammet inn av hvordan nasjonale skiller mellom etablerte og nye institusjoner har vært vurdert.

- Fra 1977 kom *Högskolan* i bruk som svensk standard for utdanning etter *gymnasieskolan*. Innenfor en språklig enhetlig ramme var det stort rom for forskjeller mellom brede og spesialiserte institusjoner og mellom institusjoner med og uten ansvar for vitenskapelige oppgaver som lang utdanning, FoU og forskerkvalifisering.

---

<sup>2</sup> Thue og Helsvig 2011: 200. Trow 2005. Murray 1988.

<sup>3</sup> Sejersted 2005. Aas 2006.

<sup>4</sup> Crosland 1965. Nettopp Anthony Crosland var ministeren som Cowen viser til i sitatet i innledningen.

- *Videregående uddannelser* er vanlig samlebetegnelse i Danmark. I strukturrendringer fra 2000 samlet en mellomlange utdanninger i flerfaglige studiesentre, først som over 20 *Center for videregående uddannelse* (CVU) og fra slutten av tiåret som større *profesjonshøjskoler*. Samtidig ble korte yrkesrettede utdanninger *erhvervsakademier*.
- I Norge er *distriktshøgskole* fra 1969 betegnelse for nye typer institusjoner, mens *regionale høyskoler* fra 1977 var samlenavn for offentlige høyskoler utenfor universitetene. I 1994 ble nesten 100 institusjoner slått sammen som 26 brede *statlige høyskoler*. Fra 2003 kom særskilt lovverk for *fagskoler* – korte yrkesrettede utdanninger etter norsk ungdomsutdanning: videregående opplæring.
- *Yrkeshøgskola – Ammattikorkeakoulu* (AMK) er fra 1992 nye yrkesrettede typer høyere utdanning i Finland. AMKene omfatter oppgavefelt som har mye til felles med de nye institusjonsområdene nabolandene, men bygger mer på yrkesfagområder.

Denne artikkelen følger blandinger av gamle og nye oppgaver og gjennomgangstema er hvordan oppgavefelt og institusjonstyper har utviklet seg. Mens mye av materialet nødvendigvis er tilgjengelige oversikter der flere av de fire nordiske landene inngår,<sup>5</sup> er tema for sammenlikninger knyttet til forskning om mønstre<sup>6</sup> i endringer etter framveksten av masseutdanning og av forsknings- og innovasjonskrevende yrkesområder.

### Kimer til nye utdanningsveier – noen eksempler

I årene rundt 1965 var “utdanningssamfunn” et nyord og peilepunkt i skandinavisk debatt om skole, kunnskap og samfunn. I argumentasjon for reformer i ulike deler av utdanningssystemene møter en i disse årene ofte henvisninger til at de nordiske samfunnene er i ferd med å bli utdanningssamfunn. De nærmeste sidene tar fram noen eksempler som også er knyttet til framveksten av andre utdanningsveier etter ungdomsårene enn de innarbeidede universitetsstudiene.

*1966 – Norge: “Å skaffe til veie et utdanningstilbud som er variert med hensyn til lengde, faglig innhold og geografisk plassering”*

I norsk sammenheng er to statlige utredninger fra 1965 til rundt 1970, Steen- og Ottosen-komiteene – i vanlig nasjonal tradisjon gitt navn etter lederne, Reidulf

<sup>5</sup> Aktuelle brede nordiske oversikter er rapportene redigert av Akola mfl. 2014, Börjeson mfl. 2014, Fägerlind mfl. 2004, Kim 2002. Europeiske oversikter av Kyvik 2006, Kyvik mfl. 2010 og Taylor 2008 har også kapitler eller omtaler om flere nordiske land.

<sup>6</sup> Martin Trow (2005, Gibbons mfl. 1993) har siden 1960-årene analysert omfattende forandringer drevet fram gjennom utvidet tilgang til utdanning, mens Guy Neave (1979) gjorde oppmerksom på forskningsforandringer og former for kunnskapsdrift. De seinere tiårene er vekselvirkninger mellom kunnskapsoppgaver nøkkeltema i forskning om innovasjonssystem og kunnskapstriangel (Clark 1995).

Steen og Kristian Ottosen – i gang med utvikling av rammene for masseutdanningssystemet etter grunnskolen. Ottosen-komiteen oppsummerer oppgaven slik:

“Masseutdanningen – det forhold at en tredjedel av årskullene i en overskuelig framtid vil nå artiumsnivå – skaper en serie problemer for den enkelte, for utdanningsinstitusjonene, og for arbeidslivet. En hovedlinje i problemstillingen er: Å skaffe til veie et utdanningstilbud som er variert med hensyn til lengde, faglig innhold og geografisk plassering.”<sup>7</sup>

Fra slutten av 1960-årene ordnes post-gymnasial utdanning med en ny sektor med høyskoler i tillegg til universitetssektoren. Innen høyskoleområdet ble grupper av små fagskoler fra 1977 samlet fylke for fylke under felles styrer. Distrikthøgskoler var et nytt innslag som skilte seg både fra fagskoletradisjoner og fra universitetenes kunnskapstrapp med grunnfag, mellomfag og hovedfag. På samme tid fikk distrikthøgskolene representasjon i fagråd i det grunnforskningsrettede forskningsrådet i Norge, NAVF. Siden 1990-årene har flere knipper av reformer samlet 98 høyskoler i 26 flerfaglige *statlige høyskoler* i 1994. Fra 1996 kom en samlelov som satte en del felles nasjonale rammer både for universiteter og for statlige høyskoler, og regulerte forskjeller i oppgaver og rettigheter mellom universiteter og høyskoler. Fra 2003 har Norge vært alene i Norden om institusjonalisering av en akkrediteringstrapp hvor nye institusjoner kunne søke en nasjonal kvalitetsmyndighet, NOKUT, og trinn for trinn kvalifisere seg for utvidede vitenskapelige og faglige rettigheter. Øverste trinn gjelder at institusjoner som fyller alle lovbestemte kvalitetskrav også kan søke politiske myndigheter om rettigheter som universitet. Fra 2005 til 2018 har fem tidligere statlige høyskolernådd fulle rettigheter som universitet på denne måten.<sup>8</sup>

*1966 – Danmark: HF– en vei til studiekompetanse for “manden fra ploven og pigen fra gryden”*

I Danmark var en tidlig reform for å møte utdanningssamfunnet en ny “Høje-re Forberedelseseksamen” (HF), vedtatt i 1966 og i gang fra 1969. HF var et alternativ til tidligere ordninger med forberedelsesklasser ved lærerseminarene og en type overgangseksamen som ikke var begrenset til unge i tenårene. I løpet av noen år etablerte HF seg som et levedyktig supplement til gymnasene og ble etter hvert et tilbud både fra en del gymnas og fra voksenopplæringscentre. Fra mid-

<sup>7</sup> Videreutdanningskomiteen, innst.1, s. 24-25, etter Jarning 1985.

<sup>8</sup> Tidligere høyskoler etter år for overgang til universitet er: 2005: Universitetet i Stavanger, 2007: Universitetet i Agder, 2011: Universitetet i Nordland – seinere Nord universitet, 2018: Oslomet – storbyuniversitetet, 2018: Universitetet i Sørøst-Norge.



ten av 1970-åra og framover skaffet nær 10% av årskullene seg kompetanse for videre studier gjennom HF-veien. Dette bidro til at mellom en tredjedel og en fjerdedel av de som skaffet seg studiekompetanse hentet den utenom vanlig tre-årlige gymnas.<sup>9</sup> HF-veien videreførte samtidig til en tydelig todeling mellom det tradisjonelle vitenskapelige kvalifiseringskretsløpet fra gymnas til kandidateksamen på den ene siden, og kortere og yrkesrettede utdanninger som ikke stilte så bestemte akademiske krav til forkunnskaper og kunne legge vekt på arbeidserfaring. Slik befestet en alt før 1970 en dansk modell der et sterkt skille mellom akademiske og yrkesrettede utdanninger også ble videreført og utdypet på øverste nivå i utdanningssystemet.

I universitetsdelen av høyere utdanning har de to reformuniversitetene, i Roskilde fra 1972 og Aalborg fra 1974, gjerne fått oppmerksomhet. Dette var riktig nok uvanlige og radikale forsøk innen universitetsområdet, men de tok ikke av for ekspansjonen av søkere til mer utdanning etter ungdomsårene. På dansk er *videregående utdannelse* vanlig samlebetegnelse for utdanninger etter ungdomsårene<sup>10</sup> og grensene mellom disse utdanningene og universitetsstudier har lenge vært mer markert enn i nabolandene. Først rundt år 2000 kom sammenlåinger til flerfaglige institusjoner, *center for videregående utdannelse* (CVU).<sup>11</sup> Med Bologna-reformene som bakteppe dannes *professionshøjskoler* gjennom fusjoner av CVU-er det neste tiåret.

#### *1967 – Sverige: Universitetsfilialer, 1977 högskolan*

Alt i 1963 kom det forslag i Sverige om oppretting av filialer knyttet til universitetene for å møte økende vekst i studenttall. I 1967 kom filialer i gang i Karlstad, Vaxjö, Örebro og Linköping. Ti år senere kom den store strukturreformen som samlet nesten all utdanning etter *gymnasieskolan* i et tilsvarende område – *högskolan*. Antallet studenter økte med 45 000 studenter, universitetsfilialene ble utbygd til høyskolesentre<sup>12</sup> og i alt ble det opprettet 14 flerfaglige høyskoler. Utdanningene innen *högskolan* ble standardisert med en treårig grad som vanlig grunnnivå, og med nasjonale programmer innen fem brede yrkesområder med sine læreplanrammer, kurs og et stort antall linjer.

#### *1966 – Finland: universiteter i alle regioner, 1993 yrkehögskolan*

I 1966 vedtok parlamentet en egen forsøkslov for høyere utdanning som dannet ramme for utvikling av utdanninger for lærere og for noen andre velferdsprofesjoner til deler av nye regionale universiteter. Med reformen ble det blant annet etablert nye universitet i Jyväskylä og Tampere med tidligere lærerutdanning

<sup>9</sup> Uddannelsessystemet i tal 1998: 16.

<sup>10</sup> Videregående utdannelse er i slekt med betegnelsen further education i britisk sammenheng.

<sup>11</sup> Hansen 2003.

<sup>12</sup> Kim 2002.

og sosialarbeiderutdanning som stamme. Det ble også etablert høyskoler i områder som etter noen år ble universitet i sine regioner. Før reformen hadde Finland om lag 15.000 studenter, to tredjedeler ved universitetet i Helsinki. Femten år senere var studenttallet økt til 60.000 i en sektor med en god del mindre nye universiteter, og med høyere utdanning samlet innen universitetsområdet fram til 1990-årene.

*Yrkeshögskola – Ammattikorkeakoulu* (AMK) har fra begynnelsen av 1990-årene vært en ny type yrkesrettede høyskoler i Finland.<sup>13</sup> Fra 1992 ble det satt i gang forsøk med 22 flerfaglige yrkeshøgskoler med sammenslåing av 85 mindre institusjoner som hadde drevet yrkesutdanning innen enkeltområder. AMK-ene er drevet i regi av kommuner, regioner og ulike interessegrupper. Da ordningen ble permanent i 2000 ble øvrig yrkesrettet utdanning også inkludert og antall AMK-er økte til 29.

### Høyere utdanning – tallenes tale i fire land

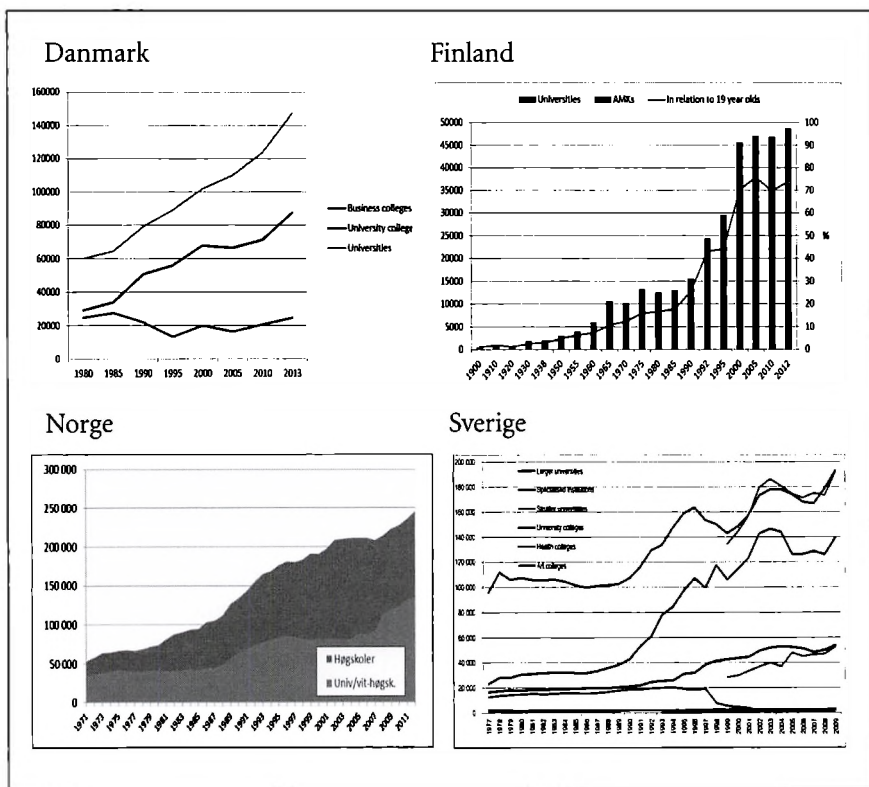
Vekst i utdanninger, studenttall, og fagmiljø og personale utenom de etablerte vitenskapelige institusjonene har vært et vedvarende trekk i disse masseutdanningsendringene. En utfordring i kartlegging av masseutdanningsveksten er at det er lite både av systematiske og statistiske framstillinger. Utdrag fra landoversikter fra to nordiske rapporter fra 2014<sup>14</sup> har figurer over studenttall i de enkelte landene som samlet gir inntrykk av grunntrekk i endringene. Oversiktene får fram hvordan betydelige deler av veksten i høyere utdanninger skjedde utenfor det samlede universitetsområdet i alle de fire landene. Felles er videre at oversiktene dekker tre tiår eller mer og har tall for samlet studentutvikling i høyere utdanning fram til rundt 2010. Alle oversiktene følger også studenttallsutviklingen både innen universitetssektoren og innen nye områder. Men oppdeling og kategorier for de fire landene er ikke helt de samme.

---

<sup>13</sup> Pratt mfl. 2004. Oppslagsord *yrkeshögskola* i det svenskspråklige nettleksikonet *Uppslagsverket Finland*. Välimaa mfl. 2008: 79f.

<sup>14</sup> Börjeson mfl. 2014, om Finland s. 35, Sverige s. 115. Ahola mfl. 2014, om Danmark s. 21, om Norge s. 62.

**Figur 1.**  
Oversikter over studenttal 2014<sup>15</sup>



Oversiktene viser hvordan studentveksten har fordelt seg mellom gamle og nye institusjonsområder. Samtidig gir de inntrykk av markerte forskjeller i hva som har vært viktige vekst- og reformperioder. Finland skiller seg ut ved at en tidlig konsentrerte veksten innen universitetene og først om lag 25 år seinere etablerte yrkeshøgskoler (AMK). Studenttallet i AMK vokste uvanlig raskt og var alt fra 2000 klart større enn universitetene.

Fra begynnelsen av 1980-årene har Danmark hatt om lag halvparten av studenttallet i all høyere utdanning innen universitetssektoren. De danske ordningene har holdt fast ved klare grenser mellom utdanning innenfor og utenfor universitetsområdet. De har også hatt en tidlig deling mellom korte og mellomlange utdanninger, selv om betegnelsene *professionshøjskole* og *erhvervsakademi* ble formalisert først i 2008.

<sup>15</sup> Ibid.

Organiseringen av en samlet svensk *Högskola* fra 1977 og framover har en samlet ramme, men den er betegnet som en skjult todeling. De etablerte universitetene og institusjonene med vitenskapelig profesjonsutdanning og forskning innen økonomi, teknologi og medisin utgjør en universitetsdel mens de resterende nyere institusjonene tilsvarer høyskoleområder i andre land.<sup>16</sup> I svensk sammenheng har de etablerte forskningsinstitusjonene innen Högskolan gjennom hele perioden hatt større antall studenter enn de nye institusjonene. I en femtenårsperiode fra 1987 hadde den nye delen en omfattende vekst og fra rundt 2000 fulgte studenttall ved de nye institusjonene lenge utviklingen for de etablerte universitetene.

I Norge vokste høyskoleområdet i tiårene før 2000, mens universitetsområdet ikke vokste i rundt femten år etter starten av 1970-årene. Alt fra midten av 1980-årene var studenttallet ved høyskoleområdet større enn ved universitetene. Først etter 2005, når noen tidligere høyskoler etter søknad var blitt tilkjent rettigheter som universitet, og gjennom en del sammenslåinger de senere årene, er høyskoleområdet redusert i omfang i forhold til universitetsområdet

Noen mønstre har gått igjen på tvers av mange av de fire landene:

- I starten var studentveksten raskest innen de åpne og minst regulerte studieområdene innen universitetene. Etter minst en fordobling av studenttallet var det stillstand i antall universitetsstudenter i de tre skandinaviske landene fra midten av 1970-årene og i rundt 15 år framover.
- I alle de nordiske landene starter andre bølger med samlet vekst i høyere utdanning fra slutten av 1980-årene. I Finland ble denne veksten konsentrert om høyskoleområdet mens den i Danmark særlig tilfalt universitetsområdet. I Norge og Sverige fordelte denne andre vekstbølgen seg mellom eldre og nyere institusjonsområder.
- I Norge, Sverige og Finland har det vært størst vekst i studenttall innen nye institusjonsgrupper, i Norge særlig fra slutten av 1970-årene, i Sverige mest fra 1990-2001. I Finland var det en eksplosiv vekst i *yrkeshögskolan* over et tiår fra begynnelsen av 1990-årene.

De neste delene følger endringer fra 1970-årene og framover for det som nå er vanlige kvalitetsområder innen høyere utdanning: Rammer og organisasjonstyper, inntakskrav og rekruttering, grader og programformer, personalets oppgaver og kompetanse, studentkultur.

## Halvstore læresteder – studielandskap i endring

Studielandskapene i de nordiske landene er alt rundt 1980 ganske annerledes enn et tiår tidligere. Særlig i Norge og Sverige var samling av knipper av utdan-

---

<sup>16</sup> Fägerlind 2004: 219. Kyvik 2006: 14.

ninger i flerfaglige studiesentra en utbyggingsmodell alt fra de første tiårene. Slike sentre fant ofte plass i utkantene av byer og i tettsteder. Nytt med flytting fra gamle skolebygg var også auditorier, grupperom, og lesesaler, kontorer for faglig personale og for en administrasjon som økte fra reform til reform. Fra 1990-årene er CVUer i Danmark, Statlige høyskoler i Norge, og AMK-er i Finland nye institusjonstyper med knipper av mellomlange og yrkesrettede utdanninger som stamme. Fire eksempler er samlet nedenfor i en egen ramme.

#### DANMARK:

UC SYD med tilhold i sør i Jylland er siden 2010 en ny profesjonshøyskole, en fusjon av de to tidligere CVU Vest og CVU Syd som hadde om lag 2000 og 3000 studenter. De ble to profesjonshøyskoler en kort periode fra 2008 og fusjonerte i 2010 til University College Syddanmark, UC SYD. UC SYD utdanner profesjonsbachelor innen administrasjon og kommunikasjon, og i velferdsyrker som lærer, sykepleier, og sosialarbeider ved fire campus, i Esbjerg med 11 utdanninger og 3000 studenter, Haderslev med 8 utdanninger og 1200 studenter, Aabenraa med 4 utdanninger og 1200 studenter og Kolding med to utdanninger og 600 studenter. UC SYD driver også noen videncentre og samarbeider med Syddansk Universitet om forskerutdanning. I 2016 hadde UC SYD 6300 studenter i profesjonsbachelorområdet, 5500 studenter i etter- og videreutdanning, og 650 ansatte.

#### FINLAND: TURUN AMK – TUAS

*Turun ammattikorkeakoulurku* – Turku university of applied sciences – hadde i 2018 9.800 studenter og 700 ansatte med campus i Salo i tillegg til campus for flere fagområder i Turku. TUAS uteksaminerte samme år nesten 2000 med bachelorgrad og 275 med mastergrad, hadde nær 600 studenter innen teknologi og økonomi og 3000 studenter i helsefag. TUAS er årlig koordinator og deltaker i mer enn 200 forsknings- og innovasjonsprosjekter.

#### NORGE: UNIVERSITETET I SØRØST-NORGE (USN)

USN er nå fjerde største universitet i Norge med 18000 studenter, 1600 ansatte, og åtte studiesteder, og tross navnet er alle studiesteder på vestsiden av Oslofjorden. Det er bygd opp av tre av de fylkesvise statlige høyskolene som ble opprettet i 1994, for de tre fylkene Buskerud, Telemark og Vestfold. Høyskolene slo seg sammen i 2016 og i mai 2018 ble USN opprettet. USN tilbyr profesjon- og arbeidslivsrettet utdanning, og driver forskning og forskerutdanning innen sine hovedområder.

## SVERIGE: MALMÖ HÖGSKOLA/UNIVERSITET

Malmö högskola startet i 1996, mer enn femten år etter storparten av høyskolene i Sverige, men var på mindre enn ti år den av høyskolene med størst studenttall. Fra 2018 er institusjonen blitt universitet. Havneområdet skulle bli sentrum for utbygging av HMs hovedcampus sammen med et campus for helse- og samfunnsfag sentralt i byen. I 2005 opprettes det første av dagens fem forskningsentre: Centrum för sexologi och sexualitetsstudier (CSS), Centrum för tillämpad arbetslivsforskning (CTA), Internet of Things and People (IOTAP) og Malmö Institute for Studies of Migration, Diversity and Welfare (MIM).

Fra rundt 1990 ser en andre omgang med flytting fra gamle skolebygg til flerfaglige campus, og en ny bølge med rask økning i studenttall. De nye institusjonstypene etableres også i hovedsteder og andre større byer. Nye høyskolebygg fra rundt 1990 er ikke minst knyttet til avindustrialisering og flytting av gammel industri fra bykjerner. Fortsatt ser en plasseringer nær motorvei med fossilsamfunn og bilisme som habitat. Over hele Norden viser det nye utdanningslandskapet også hvordan en tohundreårig tradisjon med seminarer og andre små læresteder som utdanningsvei for skolelærs fra grisgrendte strøk definitivt er gått ut på dato.



*Malmö högskola startet i 1996. Innen den svenske "högskolan" har den rekord i ekspansjon på kort tid. Etter mindre enn ti år var det høyskolen med størst studenttall og fra 2018 er den blitt Malmö Universitet (foto, MU åpne billedarkiv).*

## Portene inn i høyere utdanning: mer variasjon og mer standardisering

Når tilstrømmingen til høyere utdanninger økte raskt fra rundt 1960 var en av forutsetningene en minst tilsvarende økning i voksende andel av årskull som *var blitt studenter*, som det gjerne het i de nordiske landene, de hadde fullført studenteksamen. Tradisjoner med studiefrihet for de som hadde oppnådd akademisk borgerskap på denne måten gjorde at universitetene hadde få virkemidler for å spre den raske studentveksten etter 1960. Bred adgangsbegrensning ble innført fra 1969 i Sverige, men først fra 1975 ved norske universiteter og fra 1977 ved danske universiteter.

Lærerskoler og andre yrkesrettede fagskoler var på sin side kapasitetsregulert direkte. I norsk sammenheng var for eksempel tradisjonen at departementer styrte yrkesrettede statlige skoler ved å endre antall klasser som kunne tas opp fra år til år. Også undervisningen fulgte en klasseundervisningsmodell, tilsvarende som for gymnas. Skoleslagene hadde gjerne egne opptakskrav, til dels også egne prøver eller forkurs. Fram mot midten av 1900-tallet var det blitt mer vanlig at en del skoler eller egne klasser hadde studenteksamen som opptaksgrunnlag. I Finland var lærerutdanningen ved Jyväskylä fra 1934 den første som bygde på studenteksamen. I Norge ble studentklasser, toårig lærerutdanning for søkere med artium, innført i samme periode. Etter krigen økte disse studentklassene raskt til over 70% i 1951, og holdt seg på dette nivået i de neste tiårene. I Norge var det også dobbelt så mange kvinner som menn blant de med studenteksamen som begynte på lærerskole før dette ble en høyskoleutdanning. Feminisering av læreryrket vokste med artiumsveien.

### HF – “den nye færdselsåre”

I Danmark ble som nevnt “Højere Forberedelseseksamen” (HF) innført fra 1969. Den nye HF-veien bidro til at mellom en tredjedel og en fjerdedel av de som skaffet seg studiekompetanse hentet den utenom vanlig gymnas. I en betenkning om HF fra 1967 omtales den nye eksamensformen blant annet slik:

“HF karakteriseres af, at selve eksamen ikke blot er tilgængelig for unge, der kommer direkte fra skolen, men for alle, der har skaffet sig de nødvendige kvalifikationer. HF-eksamen skal i særlig høj grad sigte på at godtgøre studieegnethed, altså ikke blot et kundskabsgrundlag, men også modenhed og hensigtsmæssige studiemetoder. Det er en grundlæggende intention bag loven, at HF-eksamen skal føre frem til et felt af videregående uddannelser, der er så bredt som muligt. HF må ikke blive en uddannelsesmæssig blindgyde, men skal give mulighed for et virkeligt valg.”<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Betenkning om højere forberedelseseksamen 1967: 8.

Opplegget ble utformet slik at alle skulle ha noen fellesfag, og at det sammenliknet med gymnaset var mye større muligheter for valgfag og for fordypning i fellesfag. Valgfag og fordypningsfag ble gitt poeng og deltakerne skulle ha samlet minst 19 poeng for å ha fullført HF. Undervisningen ble også lagt opp med program for fire semestre for å legge godt til rette for å spre enkelte eksamener og for at deltakerne lettere kunne velge ulike fag etter hvert.

I første omgang var forslaget at HF-eksamen skulle være opptaksgrunnlag for seminarerne samt "Danmarks Biblioteksskole, Landbohøjskolen, arkitektskolerne, den sociale højskole, handelshøjskolerne, specialofficerskolen, hospitalslaborantuddannelsen og sygeplejerskeuddannelsen".<sup>18</sup> Reglementsutvalget for HF la samtidig vekt på å finne prøveformer "hvor eksaminanden så vidt mulig selvstændigt behandler de givne eksamensspørsmål og derved får lejlighed til at vise sine styrkeområder".<sup>19</sup> Opplegget skulle altså ta godt vare på at HF skulle være en mulighet ikke minst for de som ikke kom rett fra skolebenken.

Initiativet til HF kom fra Knud Børge Andersen, sosialdemokratisk utdanningsminister fra 1964-68, og kjent som en av folkehøgskolefeltets talsmenn i dansk politikk. Han sto også for flere andre reformer rettet mot bruke utdanningsveksten til å redusere ulikheter i tilgang til utdanning, og var senere utenriksminister. I Årbog for dansk Skolehistorie for 1968 skriver K.B. Andersen en kort beretning om hvordan HF kom i gang. Der framhever han blant annet at forslaget, som venstres daværende leder Poul Hartling kalte "denne nye færdssåre", fikk en udelte positiv tilslutning i Folketinget. I oversikten legger Andersen også vekt på at plasseringen av ansvaret for HF i departementet i delen for gymnasskolen ikke var tilfeldig. Både departementets kontorer for folkeskole og seminarer og for ungdomsundervisning var alternativ. Men den valgte plasseringen støttet ordninger der ulike institusjoner og ikke bare seminarer tilbød HF-kurs. Fra starten i 1969 kom det da også i gang undervisning ved 11 seminarer, fire gymnas, samt et nytt statlig kurssted for HF i København.

I forhold til pedagogiske tradisjoner for det etablerte gymnaset var HF nyskapende både med vekten på å finne aktuelt stoff og varierte arbeidsmåter, og ved at undervisningen skulle planlegges sammen med kursdeltakerne, en slektning av det som i søttitallspedagogikken fikk navnet deltakerstyring. I sin store historiske gjennomgang av dansk gymnastradisjon framhever Harry Haue at det siste "skulle vise sig at være en vigtig dynamisk fornyelse, ikke blot for hf, men også for gymnasiet".<sup>20</sup> HF støttet samtidig til en tydelig todeling mellom det tradisjonelle vitenskapelige kvalifiseringskretsløpet fra gymnas til kandidatksamener, og

---

<sup>18</sup> Haue 2003: 431.

<sup>19</sup> Etter Andersen 1968: 12.

<sup>20</sup> Haue 2003: 421.



kortere og sammensatte yrkesrettede utdanninger som ofte ikke stilte så bestemte krav til forkunnskaper og gjerne vektla arbeidserfaring.

### *Standardisering av opptaksveier – Sverige og Norge*

I Sverige ble nasjonal studenteksamen avskaffet fra 1969. Uttrykket *studentexamen* er etter dette brukt om avgangsvitnemål fra gymnas og tilsvarende utdanning. Nå brukes også betegnelsen *gymnasexamen* som siden 2014 gjelder vitnemål fra studie- eller yrkesrettet gymnas som dokumenterer gjennomføring som tilfredsstillende grunnkrav til resultater.

Høyskolereformen fra 1977 førte til at en nasjonal opptaksorganisasjon, tidligere utviklet for universitetsområdet, gradvis ble utvidet til å omfatte høyskolene. Etter hvert som reglene ble ensartet kunne sentrale databaserte opptak også utvides. Den sosialdemokratisk ledete høyskolereformen i 1977 innførte videre den såkalte 25:4-regelen, som var i funksjon til den ble avskaffet av en regjering fra motsatt side i 2008.<sup>21</sup> 25:4-regelen innebar at en fylte minstekrav for å begynne i høyere utdanning om en var 25 år, hadde arbeidslivserfaring i minst fire år, og kunnskaper tilsvarende visse grunnkrav i svensk og engelsk. *Högskoleprovet* ble samtidig innført som en ekstra mulighet til å dokumentere allminnelig studiekompetanse.

I Norge tok rektormøtet, samarbeidsorganet for universitetene og de andre vitenskapelige lærestedene, i 1970 initiativ til en egen utredning av felles nasjonale inntakskrav for universitetssektoren. Utvalget, som tok navnet “Immatrিকuleringskomitèen” foreslo et system med tre veier.<sup>22</sup> Vei I omfattet gymnas og andre skoler som ga studiekompetanse. Vei II omfattet skoler ga studiekompetanse når de var supplert med deleksamen i fire allmenne fag, mens Vei III kunne gi immatrickulering ut fra individuell vurdering. De to første veiene ble godkjent raskt av utdanningsdepartementet, og opptak etter vurdering av individuell søknad kom i bruk etter noen år.

### *Fra 1990-årene: mer sentralisering, mer prestasjonskappløp, og alt på data*

I løpet av 1990-årene utvikles nettsider for søkning til høyere utdanning i de nordiske landene. De forutsetter en betydelig standardisering av kriterer for allmenne og spesielle kompetansekrav. Pioner i Norden var det svenske søknadssystemet der et viktig organ var *Verket för högskoleservice*. VHS var i funksjon fra 1992 til 2012, og oppgavene ble så videreført av Universitets- og högskolerådet. VHS fikk i 1997 140 000 søknader mens institusjonene på samme tid behandlet om lag 325 000 søknader i lokale opptak i samme periode. I 2010 samordnet VHS nasjonale opptak til de fleste utdanningsprogram og mottok 895 000 søknader fra Sverige fra utlandet og de senere årene har nesten alle søknader kommet inn

---

<sup>21</sup> Akola mfl 2015: 87.

<sup>22</sup> Jarning 1985. Lysne 2004.

via *Antagning.se*. Fra 1999 opprettet VHS også en nasjonal karakterdatabase der tilknyttede gymnaser lastet inn elevenes sluttresultater. VHS lagde kontinuerlig statistikk over søkning og tilstrømming til høyere utdanning.

I Norge samles opptak til storparten av høyere utdanning fra 1994 gjennom *Samordna opptak* (SO) under utdanningsdepartementet. I 1990 satte utdanningsdepartementet ned en arbeidsgruppe som utredet mulighetene for en mer samlet opptaksordning for universiteter og høyskoler.<sup>23</sup> Etter utredningen av felles lov for universiteter og høyskoler kom SO i gang fra det nasjonale studentopptaket i 1995. Modellen er en kombinasjon av sentralisering og desentralisering. SO står for informasjon og er rådgivende organ i opptaksspørsmål og søknader sendes gjennom SO til de aktuelle institusjonene. Vurderinger gjøres av de enkelte lærestedene som igjen informerer SO om hvilke studenter som kan få tilbud om studieplass der.

Fra 2000 ble systemet utvidet med mulighet for opptak ut fra realkompetansevurdering. Fra en evaluering av denne endringen går det fram at om lag 2700 av vel 7000 søkere var kvalifiserte og begynte på utdanningene de fikk tilbud om plass ved.<sup>24</sup> Kvinneandelen var på om lag 70%. De som begynte hadde gjerne fått studieplass ved statlige høyskoler og om lag to tredjedeler begynte ved helsefag, sosialfag og lærerutdanninger. I samme periode begynte lokale forsøk med opptak til ingeniørutdanninger på grunnlag av fagbrev, Y-veien til ingeniør.

## Grader, nasjonale planer, avgangseksamener

Historisk sett er gradssystemer høyere utdanningssystemers sjanger av regulerende tekster med tilsvarende funksjoner som læreplaner i tidlige deler av skoleverket. Før 1960 finner en systemer av akademiske grader bare ved universitetene. Innen universitetsområdene er det en lang historisk tradisjon for at grader og avgangseksamener har markert nivå og kunnskapsområde ved avslutningen av akademiske studier. En historisk forskjell ser en i at noen land har grader som markerer både lange og halvlange kompetansetrinn. Slutteksamener har hatt oppgaver som dokumentasjon for vitenskapsområde og på samme tid ofte som sertifisering for yrkesområde. Ved noen typer av fagskoler utenfor universitetene har det vært etablert nasjonale eksamener som ga yrkeskompetanse som ingeniør, lærer, sykepleie.

Med utvikling av en bred universitets- og høyskolesektor er vanlige endringer at det etableres mer generelle grader, for områder og for trinn og nivåer i sektoren.<sup>25</sup> I Sverige kom en tidlig i gang med etablering av gradssystem for både gam-

---

<sup>23</sup> Lysne 2004: 83-85.

<sup>24</sup> Helland mfl 2004.

<sup>25</sup> Dybesland 2000 og den svenske rapporten *Magisterexamen i internasjonell belysning* gir nordiske oversikter over akademiske grader for den europeiske samordningen gjennom Bologna-mønsteret. Disse to oversiktene er hovedkilder i denne delen.

le og nye typer institusjoner. Universitetsreformen fra 1969 etablerte et nasjonalt system med om lag 20 linjer og med poengbaserte kurs som erstatning for fageksamener. Et poeng skulle svare til en ukes studier. Den enhetlige ordningen for *Høgskolan* fra 1977 videreførte universitetenes linje/kurs/poengsystem for hele UH-sektoren. De nasjonale reglene – *Høgskoleforordningen* – brukte betegnelsen *utbildningsbevis*, ikke examen. Utdanningene ble samlet innen fem brede yrkesrettede områder, fra starten med 110 linjer, utvidet til 130 linjer i 1990. I høyskolledelen var bare avgangsnivået etter tre år i bruk. Høyskolene tilbød også utdanninger med kortere varighet. Dette er et av flere eksempel på hvordan den enhetlige Høgskolan på samme tid var delt.<sup>26</sup> Fra 1993 ble tre nivåer innført – Høgskolaexamen, Kandidatexamen, Magisterexamen – etter minst to, tre, og fire års studier. I forskerutdanningsammenheng var doktorexamen normert til fire år og en del steder var licensiatexamen – en slags halv doktorexamen i bruk.

I Norge ble graden *høgskolekandidat* innført med opprettingen av distrikthøgskolene for utdanninger av to års varighet. Det store området for utdanning av høyskolekandidater var det økonomisk-administrative området. *Lærerprøva* var i praksis en toårig grad, som i 1973 ble utvidet til tre år og i 1992 til fire år. For de store områdene med velferdsyrker ble det også bygd ut nasjonale rådsorganer med egne sekretariater og ansvar for rammeplaner. Innen universitetene ble en gradsordning med to trinn etablert tidlig på 1900-tallet. Graden *Cand. mag.* ble etablert fra 1920 for studier med varighet på 4 til 5 år, mens hovedfag og embetseksamener hadde varighet på 6 til 7 år.<sup>27</sup> Realfagene ved universitetene innførte fra 1960 grader med vektall etter amerikansk mønster, og fra slutten av 1970-årene ble organisert forskerutdanning og graden *dr.scient* etablert som et tredje øverste nivå over *cand.mag* og *cand.scient* og sto modell for alminnelige ordninger med PhD og organisert forskerutdanning. Med felles lov for universiteter og høyskoler fra 1995 ble den tredelte gradsstrukturen vanlig i hele UH-sektoren.

Kandidat var fra gammelt av vanlig gradsbetegnelse for de lange akademiske utdanningene i Danmark. Graden *bachelor* etter tre år ble innført i 1998 og profesjonsbachelor ble samtidig felles grad for utdanninger utenfor universitetsområdet. Med Bologna-reformen ble *master* tatt i bruk som høyere grad ved universitetene, mens *master* i profesjonsrettede områder utenom universitetene ikke har blitt vanlig. Dette er et område hvor danske utviklingslinjer skiller seg fra utviklingslinjene i de nordiske nabolandene.

Også i Finland var universitetsstudier gjerne lagt opp som lengre studier som førte fram til en kandidatgrad. Mellom 1979 og 1994 ble også lavere grad formelt avvirket. Fra 1994 ble skille mellom lavere og høyere grad innført igjen ved universitetene, og fra 2005 er delingen i to nivåer i bruk på alle områder i høye-

<sup>26</sup> Magisterexamen i internasjonell belysning. Ds 2003:4.

<sup>27</sup> Jarning 1985, kap. 5.

re utdanning. Yrkehøyskolene har faglig ansvar for utdanning til områder basert på kombinasjoner av krav og erfaring fra arbeidsliv og forskning og kunstnerisk virksomhet. *Yrkesbachelor* var fra starten vanlig grad sammen med kortere utdanninger. Alt før Bologna-reformene ble det også satt i gang forsøk med arbeidslivsrettede masterprogram<sup>28</sup> som fikk støtte i en internasjonale evaluering og det siste tiåret er det blitt mer vanlig at yrkehøyskolene tildeler både bachelor- og mastergrader. For opptak til masternivå kreves yrkesbachelor eller annen aktuell grad og minst tre års arbeidserfaring innen et relevant område etter denne utdanningen. Gradene ved de finske yrkehøyskolene skiller seg altså ut ved at det stilles krav om veksling mellom kvalifisering gjennom arbeidserfaring og gjennom formell utdanning.

ECTS-poeng er kommet i bruk i høyere utdanning i alle de fire landene og er felles epistemisk valuta med de overnasjonale Bologna-reformene. Tror en at dette er en europeisk nyskaping tar en feil. For vel 110 år siden begynte den amerikanske vellede Carnegie-stiftelsen å prioritere sentralisert kunnskapspolitikk i en føderal republikk hvor kunnskap og skole var delstatsoppgaver. Samordningsmekanismen "The Carnegie Unit" ble en eksportvare, først føderalt og gradvis internasjonalt.<sup>29</sup> I Norden ble studieordninger med poengbaserte ganske korte moduler tatt i bruk fra rundt 1960 for realfagene i Norge. I Sverige ble en variant standard i universitetsområdet fra 1969 og i hele *Högskolan* ti år seinere. Men først med Bologna-reformene kom moduloppbygging, ECTS og telleverk med 60 poeng pr. studieår på plass i hver krok av nordisk høyere utdanning.

## Høyskoleområder mellom utdanningssystem og innovasjon

### *Utdanningsvekst og forskningsforandring*

Et lite påaktet trekk ved masseutdanningsutviklingen, internasjonalt som i Norden, er hvordan vekst og samordning i en stor sektor for høyere utdanning kan ses som innslag i brede forskningsforandringer.<sup>30</sup> Knipper av faglige og institusjonelle endringer har grepet inn i mange fagområder og forandret rammer rundt høyere utdanninger og forskningssystem. Et gjennomgående kriterium for å skille FoU fra beslektet virksomhet er at FoU har innslag av utvikling av ny vitenskapelig og faglig kunnskap. I en rapport fra 2009 fra Norges Forskningsråd oppsummeres hovedinnholdet i FoU-begrepet slik:

---

<sup>28</sup> Ahola mfl. 2014: 22. Pratt mfl. 2003

<sup>29</sup> Jarning 2018.

<sup>30</sup> Forskningsforandringer er en mer åpen betegnelse enn den vanlige "academic drift". Kapitlet om humaniora og samfunnsfag i Gibbons mfl 1993 framhever gjensidige forsterkende utviklingsmønstre for høyere grader og FoU og bruker modus I og II som idealtyper for forskningsforandringer knyttet til fordoblingen mellom disiplinmønstre og nye hybridmønstre.

“Forskning og utviklingsarbeid (FoU) er kreativ virksomhet som utføres systematisk for å oppnå økt kunnskap – herunder kunnskap om mennesket, kultur og samfunn – og omfatter også bruken av denne kunnskapen til å finne nye anvendelser.”<sup>31</sup>

De internasjonale retningslinjene for utarbeiding av forskningsstatistikk, den såkalte Frascati-manualen, har satt standarder for hva som regnes som FoU, og de tar store hensyn til forskning i næringslivet og lite hensyn til samspill mellom forskning og undervisning i høyere utdanning. En følge er at mens undervisning og veiledning tradisjonelt er viktige vitenskapelige oppgaver, teller de knapt i definering av FoU etter forskningsstatistiske retningslinjer. En mer variert oppmerksomhet mot sammensatte kunnskapsressurser viser seg fra rundt 1990. *Innovasjon* er fra denne tida nytt nøkkeltema som både utdanning, forskning og dyktige utøvere og andre menneskelige og institusjonelle ressurser ses i sammenheng med. Etter årtusenskiiftet har også *kunnskapstriangelet* kommet i bruk som strategisk grep for utveksling innen triaden forskning-utdanning-innovasjon.



Fra rundt 1990 var innovasjon og kunnskapspolitikk nyord i policypråkene i Norden. På samme tid ble det vanskelig å reservere forskningsoppgaver for universitetsdelene av høyere utdanning. Karikaturen er laget av Tor Bomann-Larsen og framstiller den norske regjeringen Willoch som tok over statsroret fra 1981.

<sup>31</sup> Etter Bjørke mfl 2013: 64.

Nedenfor er et utvalg av viktige institusjonelle endringer på sektornivå – innen noen store utdanningsområder, og i forhold til forskning og forskningssystem – sammenstilt i korte stikkord<sup>32</sup> i en tabell for tre ganger to tiår. Oppstillingen gir et skjematisk inntrykk av noen hovedendringer og inviterer til videre undersøkelser av utveksling mellom høyere utdanning og forskning.

Noen særtrekk peker seg ut og er spennende muligheter for videre undersøkelser:

- Finland har etter 1990 skiftet fra satsing på universitetsområdet til rask supplerende utbygging av yrkeshøyskoler med innovasjonsrettet profil. Yrkeshøyskolene har hatt rammer for å kunne være en annerledes og samtidig likeverdig type høyere utdanning
- Danmark har holdt fast ved gjennomgående forskjeller mellom universitetsområde der vitenskapelige oppgaver og krav er de sentrale, og annen postgymnasial utdanning. I Danmark har samling i flerfaglige studiesentra med *videnscentre* startet først 2000.
- Forsiktig tilskudd av oppgaver ut over korte og yrkesrettede utdanninger har preget utviklingen så vel i Norge som i Sverige. Utvidede oppgaver har gradvis omfattet så vel forskning, hovedfag og master, og etter 2000 også forskerutdanning.
- Fra 2003 har en norsk særordning vært mulighet for mer omfattende selvakkreditering gjennom søknader til en nasjonal kvalitetsorganisasjon. Vurderingskriteriene har vært hentet fra universitetene og er brukt mest overfor profesjonsrettede høyskoleområder.

Mottakelighet eller motstand mot forskningsforandringer i perioder der nye institusjoner får utvidet oppgavefelt og kunnskapsansvar er uttrykk for ujevne og usikre læreprosesser i den høyere utdannings- og forskningssektoren samlet sett. Med den kalde krigens kunnskapskappløp og lineære forskningshierarki som bakgrunn var sterke grenser mellom institusjoner og nye institusjoner på lavere nivå i en kunnskapspyramide en udiskutabel referanseramme i flere tiår.

De tre seneste tiårene har oppmerksomheten mot innovasjonssystem og kunnskapstriangel støttet romsligere verdsetting av blandinger av kunnskaper fra akademiske og yrkesfaglige kunnskapsarsenaler. I oppstillingen ovenfor ser en flere stikkord som peker mot hvordan arv fra binære modeller, som strenge skiller mellom utdanning og forskning og mellom yrkesfag og disiplingfag, over noen tiår har blitt oppfattet som for ensidige. Fra rundt 1990 var slik enkel todeling også i takt med strategiske tilnærminger og kunnskapspolitiske dagsordener.

---

<sup>32</sup> Tabellen er bygd ut fra en tidligere oversikt over norske forhold i "Fra fagskoler til universitetet på et halvt hundreår", se Bjørke mfl. 2013: 62.

	Danmark Utdanning	Forskning	Finland Utdanning	Forskning
1960+	SKOLER 1966: HF  1972+ RUC, AUC	Danmarks Forskningsråd	FAGSKOLER 1966: Universitet med tidligere fagskoler  Universitet i alle regioner	Finska akademien
1980+	150 videregående studiesteder  1998: Bac / Prof.bac		1993: AMK Yrkeshögskola	TEKES: 1983
2000+	2003+ Bologna-ref. 2000: CVU  2008: Professionshøjsk. Erhvervsak.  2010+ Fusjoner UC		2003+ Bologna. AMK med bac og master	

### Studiekultur fra fagskoler til flerfaglige campus

I forbindelse med skifter av studielandskap er endringer av undervisningsmodeller og studiekulturer aktuelle følgetema. Med masseutdanningsveksten er et didaktisk paradoks at små undervisningsformat, som veiledning, gruppeoppgaver, prosjekt, og PBL-metodikk, har fått høy verdsetting, mens forelesning i store grupper har fått beskjeden faglig oppmerksomhet og mer begrenset bruk. Et gjennomgående inntrykk er at høyskoleområdene har brukt ganske lang tid på å avvikle separate yrkesrettede skoler som gjerne hadde klasseundervisning som selvsagt mønster. I Sverige var nye flerfaglige studiesteder vanlige alt før 1980. I Finland og Norge starter tilsvarende endringer et tiår seinere, mens de kommer enda et tiår etter dette i Danmark. Med avvikling av gjennomgående klasseor-

Norge		Sverige	
Utdanning	Forskning	Utdanning	Forskning
<p>FAGSKOLER</p> <p>1969+ DH -distrikts-høgskoler</p> <p>1972 Artium - mal for opptak</p> <p>1977 Regionale høgskoler - RH</p>	<p>Forskningsråd - NTNF 1946 og NAVF mfl. 1949</p> <p>1976 Fra DH-er kan en søke NAVF om støtte</p>	<p>SKOLER</p> <p>1967: Seks univerets-filialer</p> <p>1972 Studentexamen slutt</p> <p>1977 Högskolan – all UH med ens regler</p>	<p>1977: Nytt råd for samfunnsf.</p>
<p>Nesten 100 regionale høgskoler</p> <p>1994: Høgskolereform - 26 statlige høgskoler</p>	<p>Programforskning omfatter gradvis alle RHer</p> <p>1993: NFR – fra fem til ett forskningsråd</p> <p>1997+ Strategi for forskning ved statlige høyskoler</p>	<p>1993: Högskoleref.</p> <p>1997: 4 nye universitet</p> <p>1999: YH :</p>	<p>SektorFoU i Högskolan</p> <p>1997: Egne forskningsbev. i noen høyskoler</p>
<p>2003+ Bologna. Kvalitetsreformen: NOKUT opprettet</p> <p>2010: Flere nye universitet</p> <p>2015+ Nasjonal strukturreform – mange fusjoner</p>	<p>2003+ Institusjonell drift: NOKUT har vei for gradvis selvakkreditering. PhD-er i nye profesjonsfelt</p> <p>Universiteter har fulle retter til selvakkreditering. Konsentrasjon: SHP – strategiske høyskoleprogram</p>	<p>2003+</p> <p>2007 Bologna</p>	<p>2003. Vetenskapsråd</p>

organisering har utstrakt bruk av oppmøtereistrering som første form for kontroll blitt erstatt av nye kontrollformer. Obligatoriske krav til innleveringer og til framlegg og presentasjoner i grupper er blitt typer av pålagte øvelser som må gjennomføres for å ha rett til å gå opp til eksamener. Nye innslag i studiedidaktikken de siste tiårene er også arbeid i mange fag med akademisk skriving, og innføring av bacheloroppgaver som små svennestykker.

Med materiale fra norsk lærerutdanning har Inger Anne Kvalbein vist hvordan skiftet over flere tiår fra separate skoler til flerfaglige høyskolesentre også kan analyseres som et skifte av didaktisk kontrakt. Kvalbein ga det gamle didaktiske mønsteret mellom studenter og lærerstab navnet *seminarkontrakten*. Som kva-



lifiseringsmodell var seminarkontrakten kjennetegnet ved at studentene byttet frihet og tid mot å inngå i et fellesskap der lærerutdannerne tar et sosialiseringsansvar overfor studentene – i motsetning til den idealtypiske universitetslærer som primært har sett seg som ansvarlig overfor faget og disiplinen. Innen den gamle rammen ble studenter ”ledet gjennom lærerutdanningen med obligatoriske fag og omfattende undervisningstilbud, og hvis de ikke har gjort fatale feil, er de blitt sertifisert til læreryrket.”<sup>33</sup>



*I alle de nordiske landene var seminarer og små lærerskoler et gammelt raster som mange av de nye studiestedene etter 1970 ble bygd på. I den gamle tradisjonen fra seminarkontrakten ble studentene ledet gjennom utdanning og obligatoriske fag og gjorde de ikke fatale feil, fikk de sertifisering for et langt yrkesliv. På fotoet ses folk-skollärarseminariet i Jyväskylä (foto, Uppslagsverket Finland)*

Studiekontrakten i seminartradisjonen var preget av panoptisk sosialiseringskontroll som var enkel å kombinere med klasseundervisning og oversiktlige fagskoler. Motstykket med upersonlig og krevende meritokratisk eksamenskontroll var tradisjonen fra grunnleggende universitetsundervisning, med forelesninger som den sentrale undervisningssjangeren

Undersøkelser fra flere nordiske land kan tyde på at i høyskoleområder har rammer og tradisjoner om at minimumsinnsats er helt tilstrekkelig fortsatt å være virksomme styringskrefter.<sup>34</sup>

Verken nasjonal læreplanstyring eller hyppige strukturreformer ser ut til å ha hatt synlige og raske virkninger på slike gamle tidsbruksmønstre og innsatsnor-

<sup>33</sup> Kvalbein 2003: 103.

<sup>34</sup> Teigen 1997, Lundgren mfl. 2005, Heggen 2010, Birkeland 2019.

mer. Slike forskjeller mellom stor aktivitet på politiske og administrative formuleringsarenaer og svake spor av endringer på realiseringsarenaer fortjener videre undersøkelser, ikke minst når de kan se ut til å gi støtte for regel- og kontrollstyring som verken er effektiv eller konstruktiv.

## **Gamle og nye utdanningslandskap**

### *Fra folkeskolesystem til lang utdanning for de aller fleste*

I denne artikkelen gir tilbakeblikkene på reformområder og endringer eksempler på hvordan vekst i høyere utdanning i de ulike nordiske landene har kunnet by fram adskillig variasjon i form av nye utdanningsveier. Når utdanning etter ungdomsårene er blitt ganske allminnelig har det tredje utdanningsnivået også blitt knyttet tettere til obligatorisk etterobligatorisk skolegang. Nordiske fellestrekk viser seg her i vekt på at også etter ungdomsårene skal utdanning være tilgjengelig for alle uavhengig av geografiske forhold, kjønn, og sosial bakgrunn. Fellestrekk innen Norden viser seg også gjennom voksende standardisering og avvikling av trekk som har vært sett som tilfeldig variasjon, ikke minst gjennom administrative forenklinger og økt forvaltningsstyring. Slike trekk gjelder ikke bare nordiske land, og siden tusenårsskiftet er de videreutviklet gjennom Bologna-reformer og tilpassing til global kunnskapskonkurranse og europeiske standarder.

En kontrast til det nye utdanningslandskapet er de tidligere folkesystemene. De var tuftet på historisk arv fra folkelige og moderne gjennombrudd fra midten av 1800-tallet og var i funksjon fram til utdanningseksplosjonen omkring 1960. Fra mellomkrigsårene var også felles folkeskole grunntrinnet i de nasjonale utdanningssystemene i Norden. I folkeskolesystemene var samtidig videre skolegang et knapt gode, og det var stor variasjon av utdanningsveier etter folkeskole, mellom landdistrikter og byer, og mellom yrkessektorer. Verken skiller mellom trinn, overgangskrav, eller offentlig ansvarsforhold og eierskap var ordnet entydig før utviklingen av masseutdanningssystemene kom igang. I de tidligere blandingssystemene kunne offentlig utdanning foregå i statlig, regional eller kommunal regi, og privateide skoler var ikke uvanlig. Folkehøgskoler var også ofte et innslag i allmenndannende skoleveier. Mens ansvar for en vertikal allmenndannende kunnskapsstamme fra folkeskole til universitet var samlet i ett departement, gjerne med ansvar for kirke, skole, og vitenskap, hadde også mange andre departementer påtatt seg sektoransvar for yrkesrettede utdanningsområder, tilsvarende som det stadig er vanlig med sektoransvar for forskning. I byene var studenteksamen og eksamen på middelsskolenivå organiserende overgangsterskler. Utenfor byskolekretsløpet og i ulike yrkesområder var forkurs, opp-taksprøver og krav om yrkeserfaring vanlige innslag, og alternativ til ensidig vekt på resultater fra fullførte eksamensskoler.

### *Horisontal samordning trinn for trinn*

I masseutdanningslandskapet har samordning vertikalt og horisontalt – mellom utdanningstrinn og innen utdanningsnivåer – vært kilder dels til skolemessig og dels til akademisk standardisering. Fra annen halvdel av 1960-årene støttet modellmakt og tiltak i standardiseringen seg på tradisjoner fra allmennskoler og på allminnelige krav og normer for vitenskapelighet, med forbilder fra akademiske studier og forskningsområder. I avsnittene om opptaks- og gradsordninger går det fram hvordan samordning etter studentveksten på øvre nivå i utdannings-systemet omfattet utvikling av mer ensartede kriterier for inntakskvalitet, tidsrammer, og progresjon og resultatkjennetegn. Gjennom 1960- og 70-årene var ikke minst eksamener som ga akademiske borgerrettigheter – studenteksamen og tilsvarende – referanser i utforming av nye standarder for inntakskvalitet. Nye terskler inn i høyere utdanning kunne være mer begrenset, særlig i krav til faglig bredde, mens allminnelige opptaksveier bygd på fagbrev eller yrkesutdanninger nærmest var utenkelig.

I gradsordningene ser en noen markert skiller de nordiske landene imellom. Danmark og Finland holdt fast ved lange kandidatstudier innen universitetene og skilte ikke i bachelor- og masternivå<sup>35</sup> før fra slutten av 1980- og begynnelsen av 1990-årene. Norge og Sverige<sup>36</sup> hadde skiller mellom lavere og høyere akademiske grader forut for første vekstbølge i høyere utdanning. I begge landene var også tidspoeng for lavere grad helt eller delvis innført, med vektallssystem i realfag i Norge fra 1960, og med PUKAS-reformen for hele universitetsområdet i Sverige fra 1969. Første nivå i akademiske gradsordning for utdanning for tre-fire år kan ha vært blant grunnlaget for at avviking av skiller mellom gamle universitetsområder og nye høyskoler har vært mer utbredt i Norge og Sverige enn i Danmark og Finland.

### *Variasjonsvansker*

Tilbakeblikk på utvikling av gradsordninger, standarder for vitenskapelig og faglig kompetanse hos personale i nye høyere læresteder, og muligheter og standarder for tildeling av forskningsmidler, har vist hvordan sider ved rammer og regler har beskyttet vitenskapelige tradisjoner og gitt fortrinn for universitetslike oppgaveområder. Det mangler ikke eksempel på kvalitetstiltak preget av Matteusprinsippet der resultater har vært at etablerte miljø og gamle læresteder er de som først og fremst har hentet gevinstene.

Samtidig har en sett at en krevende oppgave har vært å støtte interessant variasjon godt. Både i de enkelte landene og innen ulike utdanningsområder har forsøk og reformer vært innslag i innsats for at nye typer høyere utdanning kunne være både annerledes og attraktive alternativ til etablerte akademiske utdan-

---

<sup>35</sup> Dybesland 2000: 11 og 17.

<sup>36</sup> Jarning 1985, Kim 2002.

ningsveier. HF, *Højere forberedendelseksamen* i Danmark, med tilbud om en godt organisert og litt annerledes vei for nye grupper som ville ha lengre utdanning, er et tidlig eksempel. I den sammenhengen er det grunn til å merke seg at denne vellykkede reformen i dansk sammenheng ikke ble noen eksportartikkel. Den ble ikke fulgt opp av sosialdemokratiske regjeringer i andre nordiske land på samme tid. Etter 1990 er AMK-ene, de finske yrkeshøgskolene, et tydelig eksempel på tiltak for å utvikle lengre utdanning bygd på yrkesfag og rettet mot nye områder i arbeidslivet, og som profilerer seg med likeverdige, annerledes og levedyktige utdanningsveier.

I forskning om universiteter og høyskoler i Norden er et tema hos flere forskere det Lillemor Kim har betegnet som *diversifiseringens problem*. I "Lika olika" fra 2002 skriver hun blant annet at "Den stora utmaningen, inte minst i de nordiska länderna med sin tradition av central planering och styrning, är att hitta en lämplig balans mellan central planering och frihet för de enskilda högskolorna, allt för att åstadkomma den optimala lösningen på diversifiseringens problem".<sup>37</sup> Vel et tiår seinere følger Bjørn Stensaker og Mats Benner opp liknende tema i en drøfting av hva slags forestillinger om entreprenørskap i høyere utdanning som også kan være støtte for utvikling av interessant variasjon.<sup>38</sup> De peker på at dominerende globale idealer gjerne viser til anerkjente forbilder, uten særlig oppmerksomhet mot lokale særtrekk i omgivelser og institusjonelle ressurser. Mottiltak kunne være utforming av tilstrekkelig annerledes siktemål og kjennetegn, slik at viktig variasjon kanskje oftere kan få reell støtte enn i årene fra 1970 og til nå.

## Summary

The expansion in higher education in the Nordic countries the last 50 years or so, below the imaginary line between the university sector and the college sector, is in focus in this article. From the 1960s the education society was a common phrase in reform documents and public debates following the growth of mass education in secondary and higher levels. From the 1990s innovation and knowledge society were more recent catchwords. In a historical perspective it is relevant to search how strong traditions for trust in schooling as a public good are continued and transformed in the non-university parts of higher education. A recurrent theme has also been how similar or different new kinds of institutions should be obliged or allowed to be, compared to universities.

---

37 Kim 2002: 72.

38 Stensaker & Benner 2013: 412-14.



**Harald Jarning** (f. 1952) har utdanningshistorie, didaktikk og lærerutdanning som interesseområder og deltar nå i et prosjekt om den nordiske utdanningsmodellen, NordEd, ved Universitetet i Oslo. Han har lærerprøva fra 1975, har vært leder i Norsk studentunion, og har arbeidet i forskningsråd, i lærerutdanning og ved institutt for pedagogikk ved UiO.

## Litteratur

- Ahola, S. mfl. (2014), *Organisational features in Higher Education; Denmark, Finland, Norway & Sweden*. Working paper 14/2014. Oslo: NIFU.
- Andersen, K.B. (1968), Hvordan Højere Forberedelseksamen blev til. I: *Årbog for Dansk Skolehistorie*, 7-15.
- Benner M. mfl. (2010), *Universitets- og høskolepolitikken – avsikter och konsekvenser för de nya lärosätena*. Rapport augusti 2010. Lund.
- Betænkning om højere forberedelseksamen*. Kbh.: Undervisningsministeriet 1967.
- Birkeland, N.R. (2019), *Tekstproduksjon og samhandling: arbeidskravet som middel, men var det også målet*. I: Mari-Ann Igland mfl., *Ny hverdag?* Oslo: U-forlaget
- Bjørke, G. mfl. (red.) (2013), *Ny praksis – ny kunnskap: om utviklingsarbeid som sjanger*. Oslo: ABM-media.
- Börjesson, M. mfl. (2014), *Enrolment patterns in Nordic Higher Education, ca. 1945-2010*. Institutions, Types of Education and Fields of Study. Oslo: NIFU.
- Clark, B. (1995), *Places of Inquiry*. Berkeley: University of California Press.
- Cowen, R. (2004), Effectivity, performativity, competition. I: *Education across borders*, red. E. Buk-Berge mfl., 89-99. Oslo: Didakta.
- Crossland, A. (1965), *Woolwich Polytechnic speech of 27th April 1965*. Nedlastet fra: <https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2016/08/Scan-158.pdf>
- Dybesland, H (2000), *Gradsstruktur og gradssystem*. NIFU skriftserie 10/2000. Oslo: NIFU.
- Fägerlind, I. mfl. (2004), *Reforming higher education in the Nordic countries*. Paris: IIEP
- Gibbons, M. mfl. (1994), *The new production of knowledge*. Stockholm: Forskningsrådsnämnden.
- Hansen, B. (2003), Dannelsen af CVU'er. I: *Uddannelseshistorie*, 194-216.
- Haue, H. (2003), *Almendannelse som ledestjerne*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Heggen, K. (2010), *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar, lærar, sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt.
- Helland, H. og V. Opheim (2004), *Kartlegging av realkompetansereformen*. Skriftserie 2004/6. Oslo: NIFU.
- Høgskoleverket (2006), *Högre utbildning och forskning 1945–2005 – en översikt*. Rapport 2006:3 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Jarning, H. (1985), *Den ufullendte moderniseringen: hovedlinjer i utviklingen av høgre utdanning 1945-1985*. Hovedoppgave. Oslo: UiO.
- Jarning, H. (2018), Oppvekst midt i utdanningsløpet. I: *Pedagogisk profil*, 2018:2. Nedlastet fra: <https://www.uv.uio.no/livet-rundt-studiene/pedagogisk-profil/>
- Kim, L. (2002), *Lika olika – en jämförelse studie av högre utbildning och forskning i de nordiska länderna*. Högskoleverkets rapportserie 2002:40 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Kvalbein, I.A. (2003), *Styring av hverdagens lærerutdanning*. I: G.E. Karlsen & I.A. Kvalbein (red.), *Norsk lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kyvik, S. (2006), *Endringsprosesser i høyskolesektoren i Vest-Europa*. Arbeidsnotat 7/2006. Oslo: NIFU.
- Kyvik, S. & Lepori, B. (2010), *The Research Mission of Higher Education Institutions Outside the University Sector*. Dordrecht: Springer.

- Lundgren, U. og E. Nihlfors (2005), En studie av några kunskapselement i den för alla lärarutbildningar gemensamma delen. I: *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 3: Särskilda studier*. Stockholm: Högskoleverket.
- Lysne, A (2004), *Karakterer og kompetanse. Kampen om skolen 1970-2000*. Oslo: UiO.
- *Magisterexamen i internationell belysning*. Ds 2003:4. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Murray, M. (1988), *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlankning*. Gøteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Neave, G. (1979), Academic drift: Some views from Europe. I: *Studies in Higher education*, 4:2, 143-59.
- Pratt, J. mfl. (2004), *Equal, but Different. An Evaluation of the Postgraduate Polytechnic Experiment in Finland*. Tampere: FINHEEC.
- Sejersted, F. (2013), *Sosialdemokratiets tidsalder*. Oslo: Pax.
- Stensaker, B. & M. Benner (2013), Doomed to be Entrepreneurial: Institutional Transformation or Institutional Lock-Ins of 'New' Universities? I: *Minerva*, 51:4, 399-416.
- Taylor, J. mfl. (Eds.) (2008), *Non-University Higher Education in Europe*. Doordrecht: Springer.
- Teigen, K. (1997), *Studievaner blant allmennlærer- og ingeniørstudenter*. Oslo: NIFU.
- Thue, F. og K. Helsvig (2011), *Universitetet i Oslo 1945-1975: Den store transformasjonen*. Oslo: Unipub.
- Trow, M. (2005), Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. I: *International Handbook of Higher Education*, red. P. Altbach, 243-80. Dordrecht: Kluwer.
- *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år*. Kbh.: Undervisningsministeriet 1998.
- UKÄ (2017), *Forskningsfinansieringen vid svenska universitet och högskolor*. Rapport 2017:1. Stockholm: Universitetskanslerämbetet
- Välimaa, J. mfl (2008), Polytechnics in Finnish Higher Education. I: *Non-University Higher Education in Europe*, red. J. Taylor mfl., 77-98. Doordrecht: Springer.
- Aamodt, Per O. & Nils Martin Stølen (2003), Vekst i utdanningssystemet. I: *Utdanning 2003 – resurser, rekruttering og resultater*. Statistiske analyser. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Aas, G.H. (2006), *Likhet uten solidaritet. Idehistoriske studier av karakter i utdanning og meritokrati*. Institutionen for idehistoria og vetenskapsteori. Gøteborg: GU.

#### Supplerende informasjon er hentet fra fire nettleksikon

- Den Store Danske: [http://denstoredanske.dk/Dansk\\_Biografisk\\_Leksikon/Uddannelse\\_og\\_undervisning](http://denstoredanske.dk/Dansk_Biografisk_Leksikon/Uddannelse_og_undervisning)
- Uppslagsverket Finland: <https://uppslagsverket.fi/sv/start/>
- Store norske leksikon: <https://snl.no/>
- Svenska akademien, Ordböckerna: <https://svenska.se/om/om-ordbockerna/>

# Duborg-Skolen mellem tradition og opbrud

Af Morten Meisner

*På Duborg-Skolen i Flensborg springer der hvert år et nyt kuld studenter ud, som i kraft af at tilhøre det danske mindretal i Tyskland på en og samme gang er både danske og tyske studenter. Ved hjælp af formålsparagraffer og jubilæumsskrifter indkredses i denne artikel skolens måde at opfatte dette arbejde mellem det danske og det tyske på. Gennem interviews med en gruppe lærere på skolen fokuseres der på, hvorledes de didaktiske positioner, der kendetegner skolen på et ideologisk/formelt niveau, opfattes af lærerne i den konkrete undervisning af eleverne. Artiklen mener i de læreroplevelser, der omtales i interviewene, at se eksempler på klasserummets mindretalsdidaktiske udfordringer og på spørgsmål, der ikke kan finde adækvate svar inden for skolens aktuelle ideologiske målbeskrivelser.*

## Introduktion

Umiddelbart syd for den dansk-tyske grænse, i Flensborg, ligger Duborg-Skolen. Det er en dansk skole, der ligger i Tyskland. Den har ligget der siden 1920, og den har igennem årene haft elever, der afsluttede deres skolegang på forskellige klassetrin. For tiden afslutter elever skolegangen med enten en 9. klasses eksamen, en 10. klasses afslutningsprøve, en Fachhochschulreife, som er et afgangsbrev efter 2. g., eller en stx-studentereksamen. Skolen har i hele sin levetid opfattet sig selv som en dansk skole, samtidig med at den har opnået anerkendelse som en skole i det slesvig-holstenske skolesystem.<sup>1</sup>

I denne artikel gøres der et forsøg på at indkredse, hvor den didaktiske udvikling siden 1920 har bragt skolen hen. Vanskelighederne ved at identificere didaktiske særtræk ved en skole er først og fremmest, at sådanne særtræk ikke alene kan, men også vil fremtræde forskelligt på flere niveauer. Således kan der, inspireret af Imsen,<sup>2</sup> søges særtræk på mindst fem niveauer: a) det ideologiske idealbillede, b) det formelle som er fastholdt i styredokumenter (som f.eks. bekendtgørelser/læreplaner/vejledninger), c) det opfattede, dvs. den tolkning lærerkollegierne lægger ned over de formelle dokumenter, d) det gennemførte, altså den undervisning der udløses og e) det erfarede, det indtryk denne undervisning efterlader

---

<sup>1</sup> Skolesystemerne i Tyskland varierer alt afhængig af, i hvilken delstat man befinder sig. Således er det forbundslandet Schleswig-Holstein der, på baggrund af de regler, der er herskende dér, udsteder den tyske godkendelse af f.eks. Duborg-Skolen.

<sup>2</sup> Imsen 2003.

hos eleverne. Disse niveauer spiller sammen og vil efterlade et yderst komplekst billede i kraft af, at de er forskellige felter, der møder hinanden i stadige (gen-)tolkninger af skolens didaktiske orientering – teoretisk såvel som praktisk.

I denne artikel inddrages alle niveauer, men på forskellige måder. Indledningsvis vil det ideologisk/formelle perspektiv bliver undersøgt gennem en analyse af, hvorledes ideologiske positioner er kommet til udtryk i den danske mindretalskoles formålsparagraf og i de officielle tolkninger af denne.<sup>3</sup> Derefter vil det opfattede, sådan som det bliver præsenteret i jubilæumsskrifter, skolen har udgivet, blive analyseret for at se, hvorledes udviklingen på dette niveau korresponderer med den synsvinkel, der karakteriserer det ideologisk/formelle niveau. Afslutningsvis vil det opfattede også blive belyst gennem et fokusgruppeinterview af en gruppe lærere, tidligere såvel som nuværende. Denne del befinder sig ikke kun på det opfattede niveau, men suppleres af lærernes beskrivelser af, hvad de har gjort i deres undervisning (det gennemførte niveau), og hvorledes de har oplevet elevernes reaktioner (det erfarede niveau). En sådan analyse giver mulighed for at få indtryk af Duborg-læreres oplevelser af Duborg-Skolen og dens opgave. En analyse, der perspektivisk set ikke mindst kan bruges til at indkredse skolens aktuelle udviklingsbetingelser sammenholdt med dens ideologiske målsætning.

## Mindretalskolernes baggrund

Formålet med skolen var ved dens grundlæggelse at løse et problem, der opstod i kølvandet på afslutningen af 1. Verdenskrig. Et af resultaterne af fredstraktaten i Versailles i 1919 var, at der skulle findes en ny grænse mellem Danmark og Tyskland, og at det skulle foregå ved hjælp af en folkeafstemning. Den eksisterende grænse var resultatet af den anden dansk-preussisk/østrigske krig, der endte med et dansk nederlag i 1864, og som betød, at grænsen på det tidspunkt blev trukket ved Kongeåen syd for Kolding. I 1920 førte resultatet af en folkeafstemning i Sønderjylland og i grænseområdet mellem Flensborg og Tønder til etableringen af den nuværende grænse. Afstemningstemaet var ganske enkelt: Der blev udleveret to stykker papir – et, hvor der stod Tyskland, og et, hvor der stod Danmark – og så puttede man den seddel med det landenavn, man helst ville bo i, i fremtiden i stemmekassen. Syd for den nuværende grænse endte det med et flertal for at høre til Tyskland. Flertalsbeslutninger skaber dog mindretal. Resultatet var, at der syd for grænsen var et dansk mindretal.

For det danske mindretal betød det, at det måtte indstille sig på at leve i Tyskland under det herskende tyske politiske system og sende deres børn i tyske sko-

---

<sup>3</sup> Mens denne artikels hovedvægt ligger på undersøgelsen af Duborg-Skolens didaktiske udfordringer, er der en kortfattet præsentation af de politiske rammer for udviklingen af alle danske mindretalskoler og deres struktur især efter 1945 i Hattesen (1996). En mere omfattende beskrivelse af de danske mindretalskolers politiske og organisatoriske historie fra deres grundlæggelse frem til i dag findes i Andresen (2017).



ler. Dette perspektiv var i kampagnen op til afstemningen blevet malet i de sorteste farver på de valgplakater, der skulle overbevise befolkningen om, at den skulle stemme dansk. Og hensynet til børnene, der ville gå glip af 'en bedre børneomsorg' i Danmark, havde sin egen centrale plads blandt valgkampens plakater. Knap var afstemningsresultatet kendt, før de første initiativer blev taget til at oprette en skole for det danske mindretal. I tysk kommunalt, altså offentligt, regi oprettedes en dansk skole for de børn, som kunne bestå en sprogprøve, hvor de skulle demonstrere kendskab til dansk svarende til modernmålsniveau. Et adgangskrav, der dog udelukkede ca. 1/3 af ansøgerne. Der er indicier på, at den politiske drivkraft bag oprettelsen af denne danske skole fra de tyske myndigheders side var et ønske om at rette en forsonende hånd ud til det danske mindretal, såvel som en forventning om, at der under alle omstændigheder ville blive rejst krav om en sådan skole fra den internationale kommission, der i den første periode efter krigsafslutningen kontrollerede grænseområdet.<sup>4</sup> Det tyske rige havde i 1919 fået sin Weimar-forfatning, hvor to paragraffer eksplicit beskrev statens forpligtelse til at sikre mindretals rettigheder. I artikel 113 blev det blandt andet understreget, at "fremmedsprogede dele af rigsbefolkningen [...] især ikke ved uddannelse må begrænses i deres anvendelse af deres modersmål", og i artikel 147 blev der givet tilladelse til oprettelse af private skoler, hvis det offentlige skolesystem ikke kunne imødekomme mindretals ønsker om en skole med en bestemt livsanskuelse eller en særlig pædagogisk interesse.<sup>5</sup>

Skolepolitik havde dog også væsentlige internationale aspekter: Private kredse og politikere i Danmark var aktive i Sydslesvig og tyske politikere tilsvarende aktive, når det handlede om forholdene for det tyske mindretal nord for grænsen. I Danmark var politikere og private kredse med skibsreder A.P. Møller i spidsen indstillet på økonomisk at støtte et privat skoleinitiativ i Flensborg. 5. maj 1920 blev Dansk Skoleforening for Flensborg og Omegn oprettet, og andre tilsvarende initiativer fulgte. De trak ikke altid på samme hammel. Således var det Dansk Skoleforening for Flensborg og Omegns mål for skolen at styrke "dansk åndsliv", mens en konkurrerende organisation, Dansk Skoleforening for Landdistrikterne, ville styrke "slesvigsk åndsliv". En ikke tilfældig skelnen, der markerede to hovedstrømninger i det danske mindretal: De, der først og fremmest betragtede sig som en del af Kongeriget, og derfor som hovedmålsætning havde styrkelsen af det 'danske', og de, der – grundet i landsdelens fortid som en del af et hertugdømme under den danske krone – først og fremmest oplevede en tilknytning til landsdelen Slesvig og derfor som målsætning havde en styrkelse af 'slesvigsk åndsliv'.<sup>6</sup>

I Flensborg blev der sideløbende planlagt oprettelsen af dels den offentlige, kommunale danske skole og dels en dansk realskole. 14. oktober 1920 åbne-

---

<sup>4</sup> Andresen 2017: 39-41.

<sup>5</sup> Die Verfassung des Deutschen Reichs.

<sup>6</sup> Andresen 2017: 29.

des dørene for begge skoler for det danske mindretal: en kommunal for 1.-4. klasse og en privat, dansk finansieret overbygning i form af en realskole for de 10-15-årige. Disse to skolesystemer eksisterede side om side indtil 1949, hvorefter al undervisning for det danske mindretal blev et privat anliggende, delvist med offentlige tilskud fra Danmark og Tyskland. I 1969 afsluttedes en årelang samlingsproces, hvor forskellige private skoler omfattende hele Sydslesvig var samlet i Dansk Skoleforening for Sydslesvig.<sup>7</sup>

### Skolens formålsparagraf – første udgave

Ovenstående historiske overblik understreger, at der er særegne historiske og politiske forhold, der gør det magtpåliggende at få afklaret, hvad det konkret indebærer at drive en skole med det erklærede mål at praktisere ”dansk pædagogik”. Men hvordan er disse specifikke omstændigheder blevet reflekteret i formuleringen af det danske mindretalsskolars formål? Det grundlæggende styredokument for Duborg-Skolens arbejde er vedtægterne i den private sammenslutning Dansk Skoleforening for Sydslesvig, der er skolens ejer. Og det styredokument ser ikke ud i dag, som det gjorde, da den første private danske skole blev oprettet i 1920. Den væsentligste aktør i det, der senere skulle blive Dansk Skoleforening for Sydslesvig, var den i maj 1920 stiftede Dansk Skoleforening for Flensborg og Omegn. Af vedtægterne fra 5. maj 1920 fremgår det, at foreningens formål var ”at fremme dansk Aandskultur og Skoleundervisning”.<sup>8</sup> Disse to opgaver nævnes hver for sig, men da de begge gælder, skal de uden tvivl læses sammen: Undervisningen skulle fremme ”dansk Aandskultur”. En sådan målsætning, hvor skolens opgave var at forme eleverne af hensyn til den danske nation, svarede også helt til, hvad der var gældende for skoler i Danmark.

I Danmark dukkede der i perioden efter 1. Verdenskrig en debat op mellem på den ene side forfægtterne af skolens herskende nationale målsætning og på den anden side reformpædagogiske ideer om, at skolen ikke skulle have læreren og skolens pensum i centrum, men derimod en stræben efter at udvikle det enkelte barn på dets egne præmisser.<sup>9</sup> En diskussion, som tilsyneladende ikke satte spor i arbejdet for at skabe et dansk skolesystem syd for grænsen. Man koncentrerede sig om at give skolen en form – både strukturelt og rent fysisk – ved at grundlægge danske skoler og ved at få dem anerkendt af de tyske myndigheder.<sup>10</sup>

Med formålsparagraffen var der formuleret et svar på det didaktiske spørgsmål *hvorfor*, altså hvorfor der skulle oprettes danske skoler i Sydslesvig: Det var et højt politiseret bidrag til kampen mellem to nationsopfattelser. Opfattelser, som i begge stater var blevet styrket i løbet af 1800-tallet, og som også var bærende på

---

<sup>7</sup> Andresen 2017: 322.

<sup>8</sup> Referat 1920: § 1.

<sup>9</sup> Appel 2014b: 116.

<sup>10</sup> Andresen 2017: 422.

valgplakaterne ved grænseafstemningen i 1920. Således stod der manende på en plakat for at stemme for Danmark: ”Fælles stamme, fælles land”, med et underforstået lighedstegn mellem det arkaiske ”stamme” og den nyere nationalfølelse. Den danskhed, som der blev propaganderet, blev betragtet som en organisk helhed, der levede i alle samfundets porer. En logisk konsekvens af dette var at opfatte alt det, der var en del af denne samfundsmæssige organisme – som for eksempel skolesystemet – som et delelement, der kunne overføres til Sydslesvig i en slags dansk diaspora.

### Formålsparagraf – seneste version

Der skulle gå næsten 50 år, før Skoleforeningens formålsparagraf fra 1920 blev ændret. I vedtægterne fra 1969 kom formålsparagraffen til at lyde: ”Foreningens opgave er at drive dansk pædagogisk virksomhed i Sydslesvig.”<sup>11</sup> Dermed blev det didaktiske ikke længere italesat som ”Aandskultur”, og svaret på det didaktiske *hvorfor?* forblev ubesvaret. Sådan var det på papiret frem til 1992, hvor den formulering, der også gælder i dag, blev udformet. Her sker der en første præcisering i vedtægternes § 3, stk. 1 og 3, hvor der står:

“Foreningens opgave er at drive dansk pædagogisk virksomhed for det danske mindretal i Sydslesvig [...] Skolerne og børnehaverne skal føre eleverne og børnene ind i dansk sprog og kultur, og det er skolens sigte at fremme elevernes bevidsthed om samhørighed med den danske befolkningsdel i Sydslesvig og med det danske folk. Samtidig har skolen den opgave at dygtiggøre eleverne til at leve og virke i det tyske samfund”<sup>12</sup>

Først nævnes ’pædagogikken’, derefter skolens dannelsesmål, svaret på det didaktiske *hvorfor?* Påfaldende er, at denne udvikling frem mod at gøre det didaktiske til en central kategori i de officielle dokumenter ikke følges op med svar på det didaktiske *hvad?*: Hvad skal læres, hvilke kvalifikationer og kompetencer forudsættes det, at eleverne skal beherske for at nå frem til skolens mål? Det er så meget mere et stort savn, fordi denne normative påkaldelse af det ’danske’ i mindretallet ofte knyttes an til et bestemt nationalt bestemt ’sindelag’, hvorfor de danske skoler også i dele af mindretallet positivt omtales som ’sindelagsskoler’. At de altså bygger på en politisk/ideologisk overbevisning, som man som dansker må dele, en kulturel essentialisme, hvor danskhed er ét – og et entydigt – begreb. Og det er en karakteristisk der, i kraft af at den ikke præciseres, efterlader alle i en grundlæggende uvished om, hvilke didaktiske valg dette ’sindelag’ implicerer. At svaret ikke giver sig selv, ses i historien, som er rigt udstyret med eksempler på skole-

---

<sup>11</sup> Vedtægter 1969: § 2.

<sup>12</sup> Vedtægter 2011: § 1 og § 3.

politik i mindretallet og i Danmark ikke følger samme spor. Således kunne man i 1960'erne i Danmark opleve, at en religiøs-national målsætning blev erstattet af ønsket om at skabe lykkelige, demokratiske mennesker, og at man tilstræbte fag baseret på videnskabelighed i stedet for eksempelvis historieundervisningens sagnfortællinger.<sup>13</sup> Men i 1960'erne tikkede uret ikke sådan i Sydslesvig, og formålsparagrafferne viser, at det gør det stadig ikke.

I Skoleforeningens aktuelle beskrivelse af den kulturelle tilegnelse, der efterstræbes, er der en påfaldende forskel i karakteristikken af de relationer, der skal opbygges til Danmark og til Tyskland. Således skal eleverne 'føres ind' i dansk sprog og kultur. Derudover opererer formuleringen med to befolkningsgrupper: "den danske befolkningsdel i Sydslesvig" og "det danske folk". Skolen får til opgave blandt eleverne at "fremme [...] bevidsthed om samhørighed" med netop disse to grupper. Sætningen er ikke let at forstå, først og fremmest på grund af brugen af formen "samhørighed". Der er mindst to tolkningsmuligheder: Enten tænkes der på en eksisterende samhørighed, hvorfor det så egentlig burde hedde "fremme [...] bevidsthed om samhørigheden". Eller også er der tale om en hensigtserklæring, hvorfor det vel skulle have lydt "fremme [...] *en bevidsthed om nødvendigheden af en samhørighed*". I den første variation er forholdet mellem staten Danmark og det danske mindretal noget givet, som man skal inddrages i, og som ikke står til debat. I den sidste variation er der tale om et politisk projekt, som der skal arbejdes for at få realiseret, men hvor den konkrete udformning endnu er åben. Uanset hvilken variant der dog anvendes, er der tale om, at det danske skolesystem for mindretallet i Sydslesvig som sin højeste prioritet har elevernes tilslutning til det nationale projekt 'Danmark'.

Der er to grupper, som eleverne skal føle sig eller allerede føler sig tilknyttet: 'det danske folk' og 'den danske befolkningsdel i Sydslesvig' – begge er gruppebetegnelser, der har deres ideologiske rødder i forestillingen om ét stort nationalt fællesskab. Historisk set har dette fællesskabs fjende været Tyskland. Det afspejles også i den gældende beskrivelse af det tilstræbte forhold mellem eleverne og den tyske befolkning: Eleverne skal dygtiggøres til at "leve og virke i det tyske samfund", står der. Her er målet ikke samhørighed, men til gengæld begrænses målet til at sørge for, at eleverne skal lære nok til at klare sig i det tyske samfund. Her undgås også det positive, følelsesladede ord "folk", og i stedet for anvendes det mere formelle, distancerende begreb "samfund".

Et blik på formålsparagrafferne viser, at mindretallets skoler oprindeligt blev dannet med en forestilling om syd for grænsen at kunne genskabe det danske skolesystem til brug for mindretallet. Understregningen af det nationale imperativ har siden grundlæggelsen haft en stor sejlivethed i formålsparagraffen og er dermed en hjørnesten i 'sindlagsskolen'. Ved Dansk Skoleforenings grundlæggelse var der på dette formålsparagrafniveau en høj grad af overensstemmelse

---

<sup>13</sup> Appel 2014b: 352-53.



*Et hjørne af Duborg-Skolens festsal med talerstol, Dannebrog, i baggrunden et maleri med motiv hentet fra den nordiske mytologi repræsenteret af sagnfiguren 'Signe', påbegyndt af Lorenz Frølich og færdigmalet af Malte Engelsted, og i forgrunden et stykke hverdag: et af mange borde, der opstilles, når festsalen bruges til studentereksamens skriftlige del. På talerstolen er N.F.S. Grundtvig citeret med ordene: 'Modersmål er vort hjertesprog' fra sangen 'Moders navn er en himmelsk lyd', skrevet i 1837 (foto Ebbe Rasmussen).*

mellem styredokumenterne for det danske skolesystem og den danske skole, der blev opbygget i Sydslesvig. Med tiden har de to systemer dog fjernet sig fra hinanden. Hvad Dansk Skoleforening for Sydslesvig i dag bekender sig til, minder om det, der kunne læses i den danske skoles formålsbeskrivelser i tiden før 1941 – beskrivelser, som der i Danmark blev gjort omfattende op med i 1960'erne.<sup>14</sup>

Spørgsmålet er, i hvilken udstrækning denne tilstand i Dansk Skoleforenings paragraffer også afspejler sig i lærerlivet på Duborg-Skolen. Er der tale om formelle, politiske markeringer, der i hverdagen kun spiller en perifer rolle, eller er det formuleringer, der finder deres afspejling eller modstand i den didaktiske praksis?

## Duborg-Skolens grundlag

En af de måder, en skole præsenterer sit virke på, er gennem årsskrifter eller jubilæumsskrifter. Det er her, man forventer at finde det billede, det brand, som skolen gerne vil formidle. I modsætning til juridisk formulerede målsætninger afspejler sådanne skrifter, bl.a. ved hjælp af praksiseksempler fra skolens hverdag, hvilken selvforståelse der udvikler sig i skyggen af formålsparagraffen og den almindelige samfundsmæssige og diskursive udvikling. Såvel i udvalg af eksempler på skolens praksis som i tolkningen af dem præsenteres dermed elementer af skolens selvforståelse på det aktuelle tidspunkt.

29. juni 1924 fejredes indvielsen af den bygning, der skulle rumme Duborg-Skolen som afløser for den villa, der havde huset den private danske overbygningsskole siden 1920.<sup>15</sup> Siden da har skolen udgivet fem jubilæumsskrifter: I 10-året i 1930, ved 25-års jubilæet i 1945, ved 50-års jubilæet i 1970, 75-års jubilæet i 1995 og senest blev 90 året i 2010 også fejret.

Det første jubilæumsskrift, der udkom i 1930, er mest en udvidet officiel beretning om Skoleforeningens virke, men hvor Duborg-Skolen også har sin naturlige plads. I 1970 er det Duborg-Skolens rektor, der har redigeret og fået tidligere rektorer til at bidrage. Med andre ord er de første to skrifter meget officielle publikationer, hvor skolens ledelse suverænt har sammensat det billede, der præsenteres. Derimod er jubilæumsskrifterne fra 1995 og fra 2010 begge redigeret af et udvalg, hvor rektorerne redigerer sammen med en gruppe lærere, og hvor forfatterne er rekrutteret fra såvel lærere som elever og enkelte specialister. Disse forskelle i produktionen af jubilæumsskrifterne kan være en grund til, at de to sidste skrifter er mere kritisk diskuterende end de første to.

Emnemæssigt er det svært at sammenligne de forskellige udgaver af jubilæumsskrifter, i og med at de varierer i sidetal såvel som i antallet af behandlede temaer. I denne sammenhæng er hovedinteressen rettet imod denne artikels hovedtema: Hvorledes de didaktiske udfordringer/opgaver for specielt en mindretalsskole beskrives?

---

<sup>14</sup> Appel 2014b: 324.

<sup>15</sup> Om Duborg-Skolens tilblivelse: Jakobsen 1993: 9-38.

10-års skriftet fra 1930 var, som tidligere nævnt, en udvidet årsberetning og rummer en række hilsner til Dansk Skoleforening for Flensborg i anledning af dennes 10-års fødselsdag samt historiske erindringer om skolelivet i Sønderjylland i perioden op til 1864. Derudover rummer skriftet en tale som *Flensborg Avis'* redaktør Ernst Christiansen holdt på Duborg-Skolen i anledning af skoleårets afslutning. Talen er først og fremmest rettet til eleverne med overvejelser over det at blive voksen:

“Mens man ældes, lærer man, at ethvert Menneske, bevidst eller ubevidst, har den samme Længsel efter sit eget Gennembrud, sin egen Udfoldelse [...] Et ungt Egetræ maa blive en rigtig Eg for at naa dette Maal. Vejen dertil for danske Børn er den at blive rigtig danske: ingen Pligt – en Gave; ingen Tvang – en Hjælp! Modersmaal er vort Hjertesprog, kun løs er al fremmed Tale. Ved helt at tilegne os de Skatte, vort Folk har samlet, nærmer vi os til den Dag, da vi mærker Gennembruddet i vort Sind og bliver frie Mennesker, som kan staa paa vore egne Ben, tage en Tørn i Uvejrh og lukke os op i Guds klare Sol.”<sup>16</sup>

De valgte naturmetaforer i dette tekststykke referer til noget uomgængeligt. ”Egetræet” er stolt, har et stort rodnet og rummer lang tids historie – alle elementer, der kvalificerer det til at symbolisere en mindretalsdanskers opvækst. Indholdet i denne opadstræbende bevægelse forudsætter, at vi tilegner os ”Modersmaal”, som er vort ”Hjertesprog”. Dermed adskiller vi os fra ’de andre’, der fører fremmed tale, en tale, der karakteriseres som ’løs’. Og ’løs tale’ er, fortæller et oplag i *Ordbog over det danske sprog* (ODS), uoverlagt, upålidelig og uvederhæftig tale.<sup>17</sup> Udgangen på denne proces er en religiøs åbenbaring. Som en lærer på Duborg-Skolen omkring 1930 skal have sagt til en af sine elever: ”Man skal tro på Gud. Alt andet skal man vide!”<sup>18</sup>

Den tydelige reference til historien og religionen som skolens grundpiller var – også set med rigsdanske øjne – på ingen måde enestående. Sådant lød det også i Danmark, om end i en anden samfundsmæssig sammenhæng end den, der eksisterede i Sydslesvig. Således stod i 1920’ernes Danmark denne opfattelse ikke alene i den offentlige debat. Den blev udfordret bl.a. af de tidligere omtalte reformpædagogiske strømninger – med kraftig tysk inspiration – der med ideer om gruppearbejde, værkstedsundervisning og psykologiske teorier om at sætte det enkelte barn i centrum stillede spørgsmålstegn ved de religiøst-nationale

---

<sup>16</sup> Beretning, 1930: 28.

<sup>17</sup> Dahlerup 1932: 603-604.

<sup>18</sup> Lorenzen 1997: 12.

idealer.<sup>19</sup> 1. Verdenskrigs rædsler var et resultat af nationalistiske/imperialistiske strømninger og førte til, at der i Tyskland udvikledes krav til skolen om at droppe uddannelsen af kommende soldater til fordel for dannede borgere. Det var en strømning, der inspireret af tilsvarende bevægelser i USA orienterede sig kosmopolitisk.<sup>20</sup> Dermed lagde den afstand til en essentialistisk beskrivelse af befolkningsgrupper, som f.eks. i form af nationalstatens hyldelse af egen befolknings særegne dyder og dertil hørende anvendelse af afgrænsende og statiske kategorier. I det danske mindretal var i 1920'erne alle kræfter dog koncentreret om den strukturelle kamp: Kampen om et dansk skolesystem hovedsageligt finansieret fra Danmark. I denne fase, i de første 10 år efter at mindretallet var blevet skabt, stod forsvaret og udviklingen af en 'dansk' identitet under tysk styre ret alene på dagsorden. Her var der ikke/blev der ikke givet plads til de reformdebatte, der fandt sted såvel i Danmark som i Tyskland, og som bl.a. ville befri skolen for dens religøse målsætning og lade viden blive det enerådende mål.

### **Mindretalsskolen og det nazistiske styre**

Festskriftet til skolens 25-års jubilæum udkom samme år, som Tyskland blev befriet, og Det 3. Rige kapitulerede. Som det sidste festskrift fra 1930 bærer også dette fra 1945 præg af, at Dansk Skoleforening og Duborg-Skolen sammen tog de første spæde skridt i det, der skulle udvikle sig til et skolesystem for det danske mindretal. Således er der tale om et jubilæumsskrift, der hovedsageligt behandler Skoleforeningens udvikling, men som også rummer beskrivelser af Duborg-Skolens historie.

Skriftet rummer enkelte eksempler på didaktiske overvejelser – først og fremmest når det gælder målsætningen – som demonstrerer, at i 1945 var den grundlæggende officielle holdning meget lig den, der blev formuleret i 1930. På Duborg-Skolen hænger i skolens festsal disse verselinjer: ”I hver Barnesjæl paa Jord har du lagt en Kærne til en Blomst med himmelsk Flor, herlig som en Stjerne”. Jubilæumsskriftet udlægger, hvad de betyder for skolens syn på undervisningen:

“Disse Ord har vi for Øje hver Dag, naar vi samles til Morgenandagt i Festsalen. De er os en stadig Paamindelse om, at over alle Kundskaber og al Dytighed er der noget, der er vigtigere endnu: Gudstanken med ethvert Menneskebarn.”<sup>21</sup>

På den ene side er teksten et tydeligt udtryk for den kristne grundholdning, der fortsat var en uadskillelig del af skolens grundlag. På den anden side er disse

---

<sup>19</sup> Appel 2014b: 113-27.

<sup>20</sup> Röhrs 1997: 58 & 61.

<sup>21</sup> Hansen 1945: 57.



overvejelser formuleret på de sider i skriftet, hvor skolens erfaringer under 2. Verdenskrig med at have elever og lærere, der blev sendt til fronten, er sammenfattet i en understregning af ”Mennesket selv (er) Livets sande Maal”.<sup>22</sup> Med andre ord kan dette ikke-utilitaristiske perspektiv også ses som et udtryk for, at vi skriver 1945, afslutningen på seks års krig, hvor også elever fra Duborg-Skolen blev slået ihjel, og hvor svaret på en krig, som Skoleforeningen ikke tog afstand fra, blev at søge tilflugt i en religiøs essentialisme. Dansk Skoleforening anså det for en statsborgerlig pligt for sine elever og lærere at efterkomme en indkaldelse til den tyske hær. Et synspunkt, der blandt elever udløste en fundamental kritik.<sup>23</sup>

1945-udgivelsen på godt 200 sider rummer også en beretning om Dansk Lærforening Flensborgs aktiviteter og giver dermed et indtryk af, hvor vidtfavnende lærergerningen i mindretallet var. Det danske skolesystem i Sydslesvig gjorde dels en dyd ud af, at lærerne var uddannet i Danmark, og at det blev fulgt op med efteruddannelse, samt at de kunne optræde som rollemodeller såvel over for eleverne som i mindretallet som sådan. Således kan beretningen fortælle om afholdelsen af faglige foredrag med oplægsholdere fra Danmark og om lærerforeningens kulturelle bidrag til mindretallet via en omfattende deltagelse i et dilettantteater opkaldt efter skuespillernes egentlige erhverv: ”Det pædagogiske Teater”, der opførte komedier på dansk for mindretallet. Det fremgår tydeligt, at ved siden af indsatsen for det danske sprog iblandt familier, hvor det fortælles, at mange ikke talte dansk, var lærernes betydning for mindretallets kulturelle udvikling stor.<sup>24</sup>

## 50 år og nu også med et mindretalsgymnasium

I jubilæumsskriftet fra 1970 – 25 år efter det foregående jubilæumsskrift – fremgår det af en beskrivelse af perioden 1946-62, at den store centrale begivenhed var, at Duborg-Skolen i 1959 fik lov til at udklække studenter, hvis eksamen var anerkendt i såvel Danmark som i Tyskland.<sup>25</sup> Forud for denne tilladelse havde der været en periode, hvor skolen kun underviste eleverne, men overlod det til skoler nord for grænsen at stå for eksamen. Og det første lille studenterkuld levnes også behørig omtale i festskriftet, hvor det berettes, at studenterne efter eksamen var i kongelig audiens og derefter kørte i hestevogn ned i Flensborg by og sang ”Det haver så nyligen regnet”. En sang skrevet i 1890 til at mobilisere dansk solidaritet nord for Kongeåen-grænsen med den danske befolkningsdel syd for denne. Andet vers indledes således:

---

<sup>22</sup> Hansen 1945: 38.

<sup>23</sup> Wingender 1990: 130-33.

<sup>24</sup> Hansen 1945: 61-62.

<sup>25</sup> Duborg-Skolen 1970: 23-31.

“Det har regnet – men regnen gav grøde,  
Det har stormet, men stormen gjorde stærk.  
Som de tro’de at skoven alt var øde,  
Så de vårkraftens spirende værk.”

Tekstens ’de’ er den preussiske besættelsesmagt, der udsætter den danske befolkningsdel for alskens former for undertrykkelse, men som må opleve, at hvad ’de’ tror ville kue danskerne i stedet udløser fornyet modstand. Danskerne optræder her i skikkelse af ’vårkraften’. Oven for blev der omtalt et eksempel på den samme brug af metaforer fra Duborg-Skolen fra 1930. Der er tale om en sproglig stil, men også om en didaktisk pointe: Eleverne skal dannelsesmæssigt blive til rigtige danskere i kamp mod det tyske – en modsætning, som er lige så naturlig som naturens kræfter.



*Et par linjer fra digteren B.S. Ingemanns salme ’Til vor lille gerning gå’ fra 1838 pryder Duborg-Skolens festsal. Indtil 00’erne var der her jævnligt morgensang med sange fra Højskolesangbogen. Sangudvalget var domineret af nationale sange og af salmer med tekster delvis formuleret i et sprog fra svundne tider, som ikke alle elever forstod. På det seneste er morgensangstraditionen blevet genoplivet på elev-initiativ. Det har ændret sangvalget og bærer præg af at have sit udspring i et elevønske om lejligheder til fællesskab og sociale oplevelser. Således bruges festsalen i dag også som en ramme om styrkelsen af et fællesskab rundt om det ungdomsliv, som i de seneste år i stigende grad er blevet til et uddannelsesliv, hvor skolen skal kunne meget andet end bare at være et forum for boglig læring (foto Ebbe Rasmussen).*

I 1970 var tyskerhadet stadig en del af mindretallets hverdag. Historien kaster sine lange skygger: Med forskellige tilløb havde der i 1800-tallet udviklet sig en dansk nationalisme, der netop hentede sin energi i dette forhold.<sup>26</sup> Propagandaen i forbindelse med afstemningen om grænsedragningen efter 1. Verdenskrig havde på begge sider af grænsen udløst en hadefuld propagandakrig. En grundlæggende mistillid til alt tysk skinner også tydeligt igennem i jubilæumsskriftet fra 1970. Det fremgår ikke alene af den fejring, det første studenterkuld blev til del. Men polemisk fortælles også historien om, hvordan erhvervelsen af et grundstykke til Duborg-Skolen, da den skulle bygges i begyndelsen af 1920'erne, udløste en strid med de tyske myndigheder om, hvilken udgave af flere modsigende matrikelkort over det samme område der var gældende. Således fortælles det, at da nyheden om det planlagte byggeri af Duborg-Skolen kom frem, reagerede de tyske myndigheder med det samme under parolen: ”Den grund skal danskerne ikke have. Og så fandt man da et gammelt kasseret gadekort, der viste at ’Slotsvolden’ oprindeligt var tænkt videreført [...]”, og at et område helt op til den kommende skole med udsigt over Flensborg fjord derfor var offentligt område. Jubilæumsskriftet kan konkludere, at denne lille konflikt fik følger i og med, at der på Slotsvolden blev placeret en ”bombastisk opført udsigtsbalkon. Herfra har mangen en tysk lærer på ekskursioner med sin klasse peget ud over fjorden over mod Kollunds skove og med højrosted stemme fortalt børnene om skændslen fra Versailles og det af Danmark så skændigt røvede ’urtske’ land”.<sup>27</sup> En højrosthed, der betød, at ikke kun de tyske elever på udflugt, men også de danske elever på Duborg-Skolen i en afstand af ca én meter fra udsigtsbalkonen heller ikke gik glip af denne dansk-fjendtlige vurdering af Versailles-traktaten og dens krav om grænseafstemningen.

Den manglende anerkendelse i Tyskland af en Duborg-Skole-studentereksamen gjorde, at i 1950'erne faldt interessen blandt mindretallets elever, antallet af elever, der forberedte sig på studentereksamen, gik tilbage, og derfor blev løsningen en omstrukturering af mindretallets gymnasiale undervisning.<sup>28</sup> Det var en omstrukturering, der i grove træk indebar en overtagelse af den herskende tyske model i Slesvig-Holsten. Det var i mindretallet en omstridt vej at slå ind på i betragtning af, at dette netop ikke var en studentereksamen efter danske bestemmelser, som skolen kom til at tilbyde. I festskriftet præsenteres arbejdet med at oprette en dansk studentereksamen, der var kompatibel med den slesvig-holstenske studentereksamen således:

---

<sup>26</sup> Kristiansen 1989: 161-174.

<sup>27</sup> Duborg-Skolen 1970: 14.

<sup>28</sup> Duborg-Skolen 1970: 25-28.

“[Dansk Skoleforening] nedsatte et udvalg [...] med den opgave at udarbejde læseplaner, der uden at afsvække skolernes danske præg skulle nærme sig de tyske læseplaner mest muligt. [...] Forskellige spørgsmål af principiel betydning blev diskuteret [på et møde med de slesvig-holstenske myndigheder], bl.a. skolernes fortsatte danske præg med, som hidtil, dansk som undervisningssprog [...]”<sup>29</sup>

Det er det nærmeste denne beskrivelse kommer ind på, hvad der var specielt for den studentereksamen Duborg-Skolen kom til at tilbyde. Vendingen ”danske præg” anvendes to gange, anden gang med et eksempel på hvad det betyder: det anvendte undervisningssprog. I forlængelse af en beskrivelse af det intensive arbejde med en løsning af de strukturelle udfordringer fremstår det, som om hovedspørgsmålet ikke var, hvad der stod på de 82 foliosider om den fremtidige skolegang, med beskrivelser af de læseplaner for mellemskolen og gymnasiet der skulle anvendes, men alene det anvendte undervisningssprog.

1970-jubilæumsskriftets beskrivelse af Duborg-Skolens historie fra grundlæggelsen og frem til 1945 er også rigt med eksempler på, hvorledes der fortsat er tale om en *national* konfrontation. Som eksempel kan nævnes afsnittet, hvor skriftet indkredser tre centrale forudsætninger for Duborg-Skolens oprettelse: For det første et privat udlån af danske bøger til den dansksindede befolkning før 1920, som led i kampen mod preussisk undertrykkelse af danskheden. For det andet forældrene, ’der gav deres børn’ til skolen. Men en hovedrolle tilskrives den lokale dansksprogede *Flensborg Avis*

“Der var [...] en bastion, der aldrig havde stået for fald, hvor ofte Bismarck så end havde ladet stormsignalet lyde, det danske sprogs sandhedsvidne i Flensborg, byens og oplandets danske avis. Der var krigslurens ’blod og jern’-toner kommet til kort. Flensborg Avis var sprogets banner [...] og Flensborg Avis måtte man ved Spree-flodens vande godtage som folkets røst. Den er – vover jeg at sige – hjørnестenen under Duborg-Skolens mur.”<sup>30</sup>

Også her er det de nationale strenge, der anslås i form af begejstringen over avisens rolle som ’det danske sprogs sandhedsvidne’ og som ’sprogets banner’, og beskrivelsen finder her den hjørnестen som giver den danske skole sit DNA. Skolens altdominerende hovedformål er anvendelsen af sproget dansk.

---

<sup>29</sup> Duborg-Skolen 1970: 30.

<sup>30</sup> Duborg-Skolen 1970: 8.



På en glasmosaik i Duborg-Skolens festsal mindes de faldne elever under Anden Verdenskrig med nogle ord inspireret af den islandske sagadigter Eigill Skallagrims-son. I Duborg-Skolens jubilæumsskrift fra 1995 kritiserer Karl Otto Meyer, tidligere Duborg-elev og senere en ledende politisk skikkelse i mindretallet, at Dansk Skoleforening opfordrede eleverne til som tyske statsborgere at gøre 'pligtens bud', at trække i tøjen, for en stat, 'som vi erkendte som en uretsstat'. En kritik, som er løsrevet fra nationale overvejelser, men derimod koncentrerer sig om en politisk vurdering af, hvad en nazi-stat indebar af krav om at yde modstand (foto Ebbe Rasmussen).

Bag hyldningen af sproget og dets betydning ligger en lang række indforståede, essentialistisk prægede forestillinger om et homogent, nationalt kulturelt fællesskab. Hver gang man i disse tekster læser ordet 'sprog,' skal man selv medtænke et helt set af normer, værdier og traditioner, der uadskilleligt knyttes sammen med den stat, hvor der tales dansk. Sproget er dermed det symbolske udtryk for et fællesskab, som den herskende politiske diskurs påkalder sig. Set i det lys er spørgsmålet om, hvad der står på de 82 foliosiders beskrivelse af læseplanerne, underordnet det faktum, at skolen med sproget dansk automatisk leverer en vare, der er meget mere omfattende end ord og sætninger: Der er tale om særegen fælles kultur. Rent logisk følger heraf, at hvad der foregår i den danske gymnasieskole – strukturelt såvel som didaktisk – alt sammen pr. definition er udtryk for denne entydige kultur. Den fælles kultur gennemsyrrer hele det danske samfund og derfor – uanset hvordan der undervises – bliver den også det ideelle bud på, hvorledes et dansk gymnasium skal være.

### 75 år og en ny situation

Sammenlignet med 1970-jubilæumsskriftet er det 25 år senere helt andre toner, der anslås i omgangen med 'det danske'. I jubilæumsskriftet fra 1995 omtales den nationale tradition med en vis distance. I indledningen til skriftet henvises til, at Duborg-Skolen historisk set har været udset til at skulle fostre en dansk-nationalt sindet ungdom "på godt og ondt", som der står.<sup>31</sup> På den anden side henvises der til, at afsvækkelsen af det dansk-tyske modsætningsforhold betyder, at gymnasiets unge er usikre på, hvilken identitet de har. "Dermed mister mindretallet, hvis vi må bruge udtrykket, sit fjendebillede", understreges det, og der fortsættes: "Et centralt spørgsmål bliver om mindretallet skal satse på en regional eller national identitet". En formulering, der kan læses som en afspejling af en konflikt, som allerede var aktuel ved mindretallets dannelse, nemlig i hvilken grad mindretallet havde sine rødder i det sydslesvigske eller i Danmark, og dermed underforstået en uenighed om, hvorvidt mindretallet skulle betragtes som et mini-Danmark syd for grænsen – en slags diaspora-identitet – eller som en befolkningsgruppe der, uanset sproglige præferencer, følte sig tilknyttet Danmark i en slags politisk loyalitet.

I jubilæumsskriftet uddybes dette (selv)kritiske forhold til det nationale kun delvist. Skriftet domineres af en række eleverindringer fra skolens begyndelse og frem til 1995, der samlet set har en kalejdoskopisk karakter. Afslutningsvis er der to bidrag – et fra skolens rektor og et fra en ledende politisk skikkelse i det danske mindretalsparti *Südschleswigscher Wählerverband/Sydslesvigsk Vælgerforening* og mangeårig lærer på skolen – der forsøger sig med en beskrivelse af,

---

<sup>31</sup> Jakobsen 1995: 7-8. Hvad der var 'godt' og hvad der var 'ondt' specificeres ikke. Men der gives et fingerpeg om, hvad der menes, når der i indledningen konstateres, at nationalisme i dag (altså i 1995) ikke optræder i den gamle 'aggressive udformning'.

hvorledes livet på og omkring skolen mon kunne se ud 10 år efter 75-års jubilæet. I det ene bidrag tages udgangspunkt i det tema, som indledningen til jubilæumsskriftet introducerede i dets omtale af den 'søgende identitet'. Således understreges det " [...] kun et fåtal af elever oplever det som en nødvendighed at tale dansk uden for undervisningstiden [...]"; og at mange har en diffus oplevelse af Duborg-Skolen som en dansk skole, der " [...] har en særlig forpligtelse til at indfri forventninger om demokrati, frihed og social ansvarlighed". Disse overvejelser om situationen i 1995 fører så frem til et kig i glaskuglen:

"Jeg er overbevist om, at disse tendenser forstærkes i de kommende år, og at skolen frem mod år 2005 vil komme ud i en målsætningsdebat om, hvad det vil sige at være dansk skole i Sydslesvig i sammenhæng med at *begrebet 'danskhed' får et stadig tydeligere politisk indhold* (min kursivering)."<sup>32</sup>

I artiklen eksemplificeres denne bevægelse hen imod en mere 'politisk' indholdsbeskrivelse af 'danskheden' med en diskussion, der blev ført heftigt i mindretallet i 1990'erne om, hvorvidt mindretallets skolesystem skulle indføre en udelte folkeskole frem til og med 9. klasse ligesom i Danmark i stedet for at opdele skolebørnene i en tidligere alder, hvilket var reglen i Slesvig-Holsten. Kravet om en udelte skole frem til 9. klasse var 'politisk' i kraft af, at det var et krav, der udsprang af et uddannelsespolitisk ønske om at fremme den sociale mobilitet i samfundet. At vælge netop dette eksempel på et 'politisk indhold' i den sydslesvigske 'danskhed' lider dog under den svaghed, at det ligger i forlængelse af en lang tradition i mindretallet for at udnævne danske forhold som idealer for mindretallet, og var således ikke et velvalgt eksempel på et udtryk for en selvstændig sydslesvigsk identitet.

Et andet bidrag i årsskriftet fra 1995 griber fat i skolens dannelses mål og arbejdsformer, men uden at præcisere hvori det særegne ved Duborg-Skolen består. Hovedsynspunktet synes at være, at hvis Duborg-Skolen minder om et gennemsnitligt dansk gymnasium, er det udtryk for skolens 'danskhed'. Og også i dette bidrag er det skolestrukturelle tema i hovedsædet. I hvilken alder skal eleverne fordeles på de forskellige skoleformer: hovedskolen med en 9. kl. afslutning, realskolen og gymnasiet? Et særligt afsnit vies sprogets betydning. Og som en del af dette afsnit ses et eksempel på den meget brede vifte af konnotationer, der ofte knyttes til sproget:

---

<sup>32</sup> Jakobsen 1995: 149.

“Skolen må og skal understrege, at det ikke kun er en sprogskole, at det at lære dansk ikke blot betyder, at man får et nogenlunde fungerende hverdagsprog, men at man opnår et indgående kendskab til sproget og indsigt i den kultur og de grundholdninger, som vi betegner som danske [...]”<sup>33</sup> (min kursivering)

Hvad der gemmer sig bag det citerede, konkretiseres ikke, ud over henvisninger andet steds i artiklen til ”tolerance og åbenhed, evnen til at skabe tryghed og ligeværdighed”<sup>34</sup>

### Status over en 90-årig

Det sidste jubilæumsskrift kom på en ikke hel rund fødselsdag: Da Duborg-Skolen 2010 fyldte 90 år. Her er det igen en redaktion, der står for udgivelsen, og også her spiller sproget en central rolle i karakteristikken af skolens opgave.<sup>35</sup> Dog er der flere steder omtaler af didaktiske diskussioner og konkrete erfaringer med kollegial supervision.<sup>36</sup> Det er første gang i et jubilæumsskrift, at der fortælles om aktiviteter på skolen, hvor det opfattede niveau og det gennemførte niveau omtales. Hidtil har opmærksomheden været helt koncentreret om det ideologiske niveau: dannelsesmålene, det sprogligt/kulturelle. I skriftet understreges også, at skolen ser sig som en loyal eksponent for Dansk Skoleforenings målsætning, sådan som den er formuleret i vedtægterne, samtidig med at der også berettes om, at skolen har taget initiativ til at arbejde mere intensivt med elevernes forståelse af skolen.<sup>37</sup> Dette arbejde foregår ganske vist lidt indirekte i form af sammensætningen af et ambassadørkorps, som skal præsentere skolen for besøgende og fortælle om skolen i Danmark. Men dermed opnås i det mindste, at disse ambassadører kommer til at reflektere over det særlige ved skolen.

Fokuseringen i de i alt fem jubilæumsskrifters beskrivelse af skolen har flyttet sig i de 80 år, der er imellem det første i 1930 og det sidste i 2010. Mest påfaldende er, at den tætte ring, skolen i jubilæumsskrifterne frem til og med 1970 slog om formålsparagraffens dannelsesmål, i jubilæumsskrifterne fra 1995 og 2010 viser sprækker. Det spiller formodentlig en stor rolle, at redaktionen og forfatterne siden 1995 ikke længere var begrænset til rektorerne, og at 1990’erne, efter murens fald, gav en international diskurs med nøglebegrebet *globalisering* stor medvind og en dertil hørende kritik af nationale diskurser. Denne kritik viser sig blandt eleverne i form af en modstand, der tager form af udbredt ligegyldighed over for skolens eksistensgrundlag. Og i 1995-skriftet mere end antydes det, at

---

<sup>33</sup> Jakobsen 1995: 157.

<sup>34</sup> Jakobsen 1995: 154.

<sup>35</sup> Jakobsen 2010: 37-38.

<sup>36</sup> Jakobsen 2010: 23-24, 35-36 & 61-62.

<sup>37</sup> Vedtægter 1969: § 2.



det forhold, at et voksende antal lærere slet ikke bor i Sydslesvig, men kører frem og tilbage fra deres bopæl i Danmark, er udtryk for en tilsvarende krise blandt lærerne. En samlet diagnose, som indikerer, at formålsparagraffen med dannelsesmålene for Dansk Skoleforening er skueværdier,<sup>38</sup> der har det svært, og at der ikke er tegn på, at nogen på skolen viser en vej ud.

## Lærerperspektiver

Det, som henholdsvis formålsparagraffer og skolens selvbiografiske udgivelser (jubilæumsskrifter) som officielle publikationer først og fremmest giver indtryk af, er, hvilke temaer der har været styrende på det ideologisk/formelle og det opfattende niveau. Mens formålsparagrafferne er vedtaget af forældre valgt som delegerede til en generalforsamling i Dansk Skoleforening, er jubilæumsskrifterne – især de senere – i større udstrækning et resultat af refleksioner på skolen selv. Om end også jubilæumsskrifter genremæssigt skrives inden for en logik, der traditionelt viser stor respekt for det ideologiske/formelle niveau. Det er således ikke i jubilæumsskrifter, man skal forvente at finde en grundlæggende kritisk diskussion af Duborg-Skolens funktion og virke. Jubilæumsskrifter er først og fremmest hyldestskrifter, men dermed også meget pålidelige, når det gælder beskrivelsen af en institutions skueværdier.

Men set med lærerbriller, hvad karakteriser da skolen på det erfarede niveau? Hvordan tematiserer lærere den virkelighed, de møder i hverdagen, og hvordan opfattes de skueværdier, som vi har fundet i festskrifterne og i formålsbeskrivelserne?

For at finde ud af det har denne artikels forfatter gennemført et fokusgruppeinterview med 6 lærere – nogle pensionerede med op til 40 års erfaringer på skolen og andre, nyere ansatte – ud over undertegnede, der havde forberedt og inviteret. Tre hovedkriterier var styrende for hvem der blev interviewet: Der skulle både være lærere med lang og med kortere anciennitet på Duborg-Skolen, der skulle være både kvinder og mænd, og der skulle være en stor bredde i de fag/hovedområder, der var repræsenteret. Anciennitetskriteriet skulle befordre en erindring så langt tilbage i skolens historie som muligt. Den kønsmæssige variation var vigtig, fordi en eventuel kønsbetinget bias let kunne opstå, da skolen har dobbelt så mange mandlige som kvindelige gymnasielærere. Endelig skulle repræsentation af alle faglige hovedområder hjælpe med til, at den fag-faglige diskussion af de eventuelt forskellige didaktiske erfaringer kunne blive afspejlet.

Netop det forhold, at jeg interviewede egne kollegaer, viste sig ikke at være helt uden følger. Således var der blandt de oprindeligt inviterede en, der meldte af-

---

<sup>38</sup> Begrebet 'skueværdi' er her anvendt rent deskriptivt i organisationsteoretikeren Edgar Scheins tradition, hvor det refererer til en organisations idealer, som denne åbent påberåber sig og dermed stiller til skue. Disse skueværdier kan teoretisk set svare et hundrede procent til skolens herskende praksis, men det gør de ikke nødvendigvis.

bud, fordi vedkommende følte sig ramt af nogle overvejelser som jeg, som lærer på skolen i en diskussion ved en anden lejlighed med vedkommende, havde ytret om krav til lærerkvalifikationer på en mindretalsskole.

Alle involverede havde fået at vide, at interviewet i videre bearbejdning ville blive anonymiseret, og at jeg ville bruge interviewet til en artikel for gennem mange forskellige input at kaste lys på erfaringer fra lærerhverdagen i forhold til skolens formelle målsætninger. Men min nære kollegiale relation til deltagerne i interviewet og det forhold, at lærerne udtaler sig vel vidende, at interviewerens ikke er en uhildet tilskuer til deres indlæg, men at han selv er deltager i diskussionerne på skolen, kunne rejse spørgsmål til interview-resultatets reliabilitet. Altså i hvilken grad farver interviewerens egen rolle på skolen vedkommendes læsning af interviewet? Det er afhængigt af interviewerens evne til at forholde sig selvkritisk til det forhold, at han ikke optræder uhildet, men har en skoleintern forudindtagethed, som rummer risiko for mistolkninger af interviewet. På den anden side indebærer netop den omstændighed, at jeg er 'en af deres egne', den fordel, at den diskurs, deltagerne anvender i den indbyrdes samtale, vinder i autenticitet: Her skal ikke formidles til en udenforstående, her tales mere 'internt', hverdagens diskurs kan anvendes uden forbehold.

Hvad interviewet siger noget om, dets validitet, skal ses i nøje sammenhæng med formålet med dette interview. Ambitionen er ikke at dokumentere, hvad lærerne på Duborg-Skolen oplever – dertil er forskellene i erfaringer blandt samtlige kolleger alt for mangfoldige – men derimod så præcist som muligt, på baggrund af et interview med, hvad der svarer til cirka 10 % af gymnasielærerne på skolen, at give et indblik i nogle af de overvejelser, som *også* er repræsenteret på skolen, og overveje, hvad disse synspunkter rejser af perspektiver for forståelsen af, hvilken placering skolens skueværdier også har.

## Det danske sprog

Den diskussion af sprogets betydning som markør af det danske, som vi har kunnet følge i formålsparagraffer og jubilæumsskrifter, viser sig i interviewene at være meget fremtrædende. Det viser sig f.eks. ved, at lærerne flere gange vender tilbage til en diskussion af elevernes danskundskaber som en målestok for, om skolens didaktiske mål synes at være nået.

Hans: De kan skrive og tale begge sprog [dansk og tysk, min anm.], jeg ved godt, at tysklærerne synes, at deres skriftsprog er forfærdeligt. ((I baggrunden: Det synes dansklærerne også!)) Det synes dansklærerne også, men det kommer jo meget hurtigt, det ved vi jo, når de kommer ud i praksis, ik'? [...]

Lasse: Jeg synes, det er rigtigt smukt tænkt, og jeg synes, du er et sødt menneske. Men jeg synes også tit, at de overvurderer, hvad de kan sprogligt.

Hans: Jamen, de kan da i hvert fald mere, end elever i Danmark kan!  
(Flere i baggrunden: På tysk!)

Lasse: Altså deres danskkundskaber, det er tit, at der er en hel simpel sammenhæng, altså ord de ikke forstår. ((I baggrunden: Jo, jo!))  
Hvor de ikke forstår nuancerne, ik'? Men det tror de! Og det gør, at de ikke er motiverede til at blive bedre, fordi de tror de er gode nok til det. [...]

Louise: Altså jeg kan stadig huske de her ting og synes stadigvæk efter 12 år, jeg bliver mere og mere opmærksom på det. Altså for eksempel dem, jeg kalder de 'stille piger'. Det er først de senere år, at det er begyndt at gå op for mig, at det måske ikke er, fordi de er 'stille piger', eller det kan også godt være drenge, det er, fordi de ikke kan udtrykke sig. De kan ikke sige det, og de kan ikke sige det til mig!

Dette uddrag af diskussionen af elevernes kundskaber i dansk viser først og fremmest en enighed om, at eleverne har vanskeligheder. Men uddraget demonstrerer også forskelle i, hvordan disse vanskeligheder opleves. Her kan læses tre perspektiver ud af denne ordveksling. Først er der Hans med et pragmatisk perspektiv. Hans nedtoner en generel kritik af elevernes sproglige færdigheder i såvel dansk som tysk ved at henvise til, at hvad de ikke får lært, mens de går på skolen, viser erfaringen, at de hurtigt indhenter bagefter. Lasse og Louise mener derimod begge, at elevernes danskfærdigheder har undervisningsmæssige konsekvenser. Men de erfarer det på forskellig måde. Lasse ser det i et modstandsperspektiv: Eleverne yder modstand mod at lære sprogets nuancer. En reaktion, eleverne ifølge Lasse forklarer med, at de allerede er gode nok til dansk. Louise derimod ser elevernes forhold til dansk i et mangelperspektiv. Hun mener at kunne registrere en sproglig usikkerhed, der får dem til at holde sig tilbage i klasses Diskussioner.

En udtalt forudsætning for denne diskussion er, at alle overvejelser over Duborg-elevernes sproglige niveau implicit tager udgangspunkt i en sammenligning med danske gymnasieelever. Louises erfaring med efterhånden at betragte de 'stille piger' som et resultat af noget mindretalsspecifikt, en sproglig usikkerhed på dansk, illustrerer, hvorledes Louises forventning om, at Duborg-Skolen var en dansk skole, som den kendes nord for grænsen, ikke passede. Tilsvarende afspejler Lasses oplevelse af, at eleverne mener, at de er gode nok til dansk og derfor afviser nødvendigheden af en sproglig fordybelse, måske noget typisk i en mindretalssammenhæng. Er der tale om en mere grundlæggende, skeptisk holdning til danskundervisningen i kraft af den særlige betydning, den tillægges i Duborg-Skolens didaktiske overvejelser, ikke alene på det ideologisk/formelle niveau, men også på det opfattede niveau i jubilæumsskrifterne?

Den didaktiske virkelig syd for den dansk-tyske grænse er en anden end nord for. Når Danmark alligevel spontant bruges til sammenligning, er det måske ikke

så overraskende. Skoleforeningen bidrager til sådanne sammenligninger ved dens normative omtale af danske tilstande i de officielle skrifter, og på det formelle niveau forstærkes dette indtryk af, at studentereksamen på Duborg-Skolen bl.a. også er anerkendt i Danmark som en dansk studentereksamen, på baggrund af at eleverne i dansk går til eksamen i faget på modersmålsniveau. Dermed er eleverne fagligt set 'rigtige' danske studenter.

### Den didaktiske udfordring

I interviewet optræder lærernes refleksioner over de didaktiske udfordringer hovedsageligt i forbindelse med to temaer: Deres mangelfulde forhåndsviden om mindretallet, inden de begyndte på skolerne, og den manglende afklaring af den didaktiske opgave ved netop at undervise på en mindretalsskole – både i forbindelse med deres ansættelse og senere.

”Jamen, altså, det var så her, at man fik job, ik’?”, siger en af lærerne, og afspejler, hvad der gælder for det store flertal af interviewede: At de ikke søgte en stilling på skolen ud fra et ønske om at undervise på en mindretalsskole, endsigse vidste noget om, hvad Duborg-Skolen var. Og en meget dominerende erfaring er også, at de blev ansat uden en egentlig ansættelsessamtale og helt uden en tematisering af, hvilke didaktiske udfordringer der ventede dem. Baggrunden er formodentlig, at der på skolen var en praksis, der meget godt afspejlede ånden i Dansk Skoleforenings formålsparagraf: Da det er en dansk skole og med danske lærere, er der derefter ikke mere at tale om. Efter ansættelsen har lærerne alle været gennem et kursus, som Skoleforeningen arrangerer, med det formål at introducere nyansatte til mindretallet. Det er dog de interviewedes oplevelse, at dette kursus har megen lidt håndgribelig betydning for nystartede gymnasielærere i deres håndtering af de didaktiske udfordringer. Det er bl.a. på den baggrund, man skal forstå de didaktiske problemfelter, som lærerne henviser til neden for.

Hans, der er etnisk dansker og bosiddende i Danmark, fortæller, at han engang i skolesammenhæng var blevet afkrævet at skulle give et præcist svar på, hvad dansk pædagogik er, og hans svar var: ”Det vil jeg ikke! Min blotte tilstedeværelse i klasseværelset [...] så er det dansk pædagogik!”. Formuleringen peger i to modsatrettede retninger: såvel i en essentialistisk som i en kulturrelativistisk retning. På den ene side positioner Hans sig som essentialist, i og med at han argumenterer for, at hans pædagogik er dansk i kraft af, at han kommer fra Danmark; at hans etniske tilhørsforhold altså indebærer, at hans pædagogiske orientering har rødder i én nationalt betinget, fælles pædagogisk holdning, og at han derfor automatisk er en eksponent for denne holdning. På den anden side kan hans formulering også tolkes som et kulturrelativistisk svar på, hvad han betragter som et inkvisitorisk spørgsmål, et spørgsmål, hvis besvarelse han mener vil lukke for mangfoldigheden. Den indledende holdningstillkendegivelse: ”Det vil jeg ikke!”, peger i den retning. Og den efterfølgende henvisning til, at han i kraft af sin tilstedeværelse i sig selv er den, der leverer svaret på spørgsmålet, kunne tolkes i samme retning.

Denne måde at opfatte den didaktiske opgave på er, uanset hvordan den tolkes, en udfordring for Skoleforeningens ideologiske/formelle position. Hvis der er tale om en essentialistisk forståelse, vil den umiddelbart korrespondere med Skoleforeningens formålsparagraf om at drive ”dansk pædagogisk virksomhed”, der i sin formulering forudsætter den samme essentialistiske, nationalt betingede, normative forståelse. Men de to sammenfaldende forståelser vil begge blive mødt med en forventning om, at de kan gøre rede for, hvad der er indholdet i denne typiske danske pædagogik. Hvis der derimod er tale om en kulturelrelativistisk forståelse, rummer den på en anden måde en udfordring af Skoleforeningens formålsparagrafs henvisning til, at pædagogikken i foreningen er dansk. For hvis svaret er så åbent, at en hvilken som helst lærer med en dansk uddannelse har lov til at give sit eget svar, er løftet om en dansk pædagogik tømt for indhold. Man kan derfor sige, at uanset hvordan Hans egentlig positionerer sig, udløser det i begge tilfælde et krav om en afklaring af, hvad Skoleforeningen mener, når den på det ideologisk/formelle niveau erklærer, at den vil drive ”dansk pædagogisk virksomhed”.

Lærerne kan fortælle, at man i slutningen af 1970'erne kunne opleve, at rektor ved ansættelsessamtalen spurgte ind til, om man havde tænkt sig at bosætte sig i Sydslesvig. Siden den tid er det dog først inden for de seneste år forekommet, at enkelte har oplevet det spørgsmål. Men omtalt eller ej, var det ikke et tema, som nogle af interviewdeltagerne havde oplevet spillede nogen stor rolle ved stillingsbesættelsen. For tiden er det knap 50 % af gymnasielærerne på Duborg-Skolen, der bor i Danmark.

Bopælsspørgsmålet er på ingen måde trivielt, og lærerne mærker det. I og med at mindretalsskolen afspejler mindretalstilværelsen, således som det fremgår af de oven for citerede overvejelser over elevernes dansk-kundskaber, opleves det af lærere som en særlig didaktisk udfordring at undervise disse elever uden at dele tilværelsesbetingelser med dem. For Gitte, der er etnisk dansker, og som bor i Danmark, er der tale om et kulturmøde mellem den danske lærer og en anden kulturel gruppe:

“Det er jo mere end en arbejdsplads, det er en del af en kulturel gruppe mennesker ... Noget af det, som jeg godt kan mærke er, det kan godt være sværere end i Danmark med de kulturelle referencer, for der deler man bare ikke. Og det stiller krav til mig, synes jeg i hvert fald som lærer. Altså selv om vi siger, jamen det er det danske mindretal, så synes jeg faktisk ikke altid, at man har de ramme referencer. Og det handler ikke kun om alder [...] der er også det sproglige [...] altså det der med, at man har et fælles sprog [...] Altså det er quasi et fremmedsprog, altså vi siger godt nok, at det er modersmål, men det er det ikke. Det er godt dansk! [...] (men) det er nok ikke altid som lærergruppe vi er klar over de misforståelser der opstår.”

Gitte henviser til såvel et kulturelt aspekt som til et kommunikationsaspekt. Det kulturelle aspekt omfatter mødet mellem forskellige forforståelser. Forskelle, der ikke alene, som hun siger, skyldes forskelle i alder mellem lærere og elever, men som også knytter sig til de forskelle i kulturelle referencer, der, alt afhængig af på hvilken side af grænsen man lever sit liv, står til rådighed for henholdsvis elever og lærere. Gittes overvejelser peger på et behov for at tematisere mødet mellem den etnisk danske lærer og mindretaleleverne og diskutere de didaktiske potentialer og udfordringer ved dette kulturmøde.

Gittes andet tema er det rent kommunikative. Det er allerede en del af hendes tanker om forskellige kulturelle referencer i og uden for mindretallet, men hun udvider det til også at omfatte det sproglige. Således rejser hun spørgsmålet, om der ligger en risiko for misforståelser, der kan opstå, fordi ” [...] altså vi siger godt nok, at det er modersmål, men det er det ikke. Det er godt dansk!” Her refereres tydeligt til det ideologisk/formelle niveaus hævde af, at elevernes dansk er på samme niveau, som det man oplever i Danmark. Men derudover er der tale om et spørgsmål, hvor bl.a. det ideologiske niveaus normative svar – ”dansk mindretalsskole er lig med elever, der behersker dansk på modersmålsniveau” – rummer en risiko for en tabuisering af en diskussion af de kommunikative udfordringer. Louise, der beklager sine egne manglende tyskkundskaber, supplerer med en fagdidaktisk erfaring:

“Men det er jo en ulempe, kan man sige [...] for eksempel kan man sige i forhold til samfundsfag, hvor min rolle bliver meget ensidigt fokuseret på Danmark, kan man sige, ik? Og der findes ikke materiale på dansk, vel, som belyser tyske samfundsforhold særligt godt. Hvis det overhovedet findes, var jeg lige ved at sige.”

Louises henvisning til, hvad hun kalder for en ”ulempe”, er først og fremmest en reference til, at samfundsfag skal styrke elevernes orientering i det samfund, de lever i – hvad hun jo så påpeger, at undervisningsmidlerne i faget ikke giver mulighed for. Men Louises fagdidaktiske overvejelse har et andet fokus end Gittes og Hans’ overvejelser. Mens Gitte og Hans i deres overvejelser retter opmærksomheden mod den pædagogiske målsætning, kulturmøder og den herskende modersmålsideologi i Skoleforeningens selvforståelse, griber Louise fat i et andet ideologisk aspekt, som hun støtter med sine overvejelser. Ifølge formålsparagraffen skal Skoleforeningen således ” [...] dygtiggøre eleverne til at leve og virke i det tyske samfund”.<sup>39</sup> Denne ambition kræver af indlysende grunde, at samfundsfag også har undervisningsmidler, der behandler netop det tyske samfund. Når Louise selvkritisk fortæller, at hun i stedet bruger materialer, der handler om Danmark, er der tale om en selvkritisk overvejelse, der finder fuld opbakning i Skole-

---

<sup>39</sup> Vedtægter 2011: § 3.

foreningens ambition. Denne vil også, jf. formålsparagraffen, have, at eleverne i skolen lærer det tyske samfund at kende.

Der er to løsningsmuligheder på det problem, Louise rejser: Enten burde der laves nogle undervisningsmaterialer på dansk om det tyske samfund, eller der burde bruges tyske undervisningsmaterialer. Den første løsning kræver, at der findes personelle og økonomiske ressourcer til at lave undervisningsmaterialer for mindretalsgymnasiet. Den anden løsning er billigere, men anvendelsen af tyske undervisningsmaterialer indebærer et brud med Skoleforeningens ønske om at give mindretallets elever et gymnasium, der er baseret på dansk undervisningssprog.

Dertil kommer – hvad Louise ikke omtaler, men som Gitte gjorde opmærksom på – at den danske samfundsfagslærers universitære grunduddannelse kun er en nødvendig, men ikke en tilstrækkelig forudsætning for at kunne håndtere de kommunikative og kulturelle udfordringer, en samfundsfagsundervisning om det tyske samfund stiller krav om. Der er altså brug for efteruddannelse af samfundsfagslærerne – ikke bare fagligt, men også sprogligt, således at de kan følge med i den tyske samfundsdebat. Et aspekt, Louise også berører i sin indledende beklagelse over sine manglende tyskkundskaber.

## Lærerroller

Det skred, der også er kendt i Danmark, fra at opfatte lærerjobbet som et kald til at se på det som en profession, dukkede også op i Duborg-Skolens jubilæumsskrift fra 1995. Temaet er centralt i Sydslesvig. Ældre jubilæumsskrifter viser, at der på skolen har været en mangeårig tradition for at opfatte lærerjobbet som et arbejde, der strækker sig ud over den egentlige arbejdstid. Lærerne skulle være danskhedens fakkeltænder i mindretallet. Og indtil for få år siden modtog lærere i Sydslesvig da også forlods et såkaldt Sydslesvig-tillæg for den frivillige indsats, de forventedes at udøve i diverse lokale foreninger.

Men hvad med lærerens rolle i skolen. Skolens formålsparagraf handler om udviklingen af mindretallets forhold til den danske befolkning, til mindretallet selv og til den tyske befolkning. Og det fremgår også af formålsparagraffen, hvilke typer af forhold der skal udvikles/styrkes. På den baggrund kan man spørge, om en lærer i det danske mindretal ser det som sit mål at lære eleverne at elske mindretallet, er der tale om missionering/indoktrinering, eller er målet at kvalificere eleverne til selv at tage stilling?

Lærerne er søgende i deres overvejelser. Nogle udpluk:

Robert: “Men det hedder jo også i Skoleforeningens formålsparagraffer, at vi får penge for at udbrede dansk kultur. Og det er vi vel en del af. Om man så kan kalde det indoktrinering, eller hvad det er [...] men..., jo både og [...] men det handler vel også om, altså jeg vil nok hellere kalde det at vække elevernes interesse for dansk kultur [...] Vi prøver på at vinde dem, vi vil ikke påstå, at vi tvinger dem (i baggrunden: Den venlige missionær!). Ja, netop – den venlige missionær. Om man så vil kalde det indoktrinering eller ej?

Louise supplerer: “Man må i hvert fald sige at i forhold til vores praksis, der synes jeg det ville være interessant hvis jeg skulle kunne indoktrinere nogen i den forstand at, så var jeg i hvert fald ikke selv klar over det. Det er nok det Hans siger: Jeg er her jo bare! Jeg tænker meget lidt over de der ting.”

Og Hans siger om identitetsarbejdet:

“Det er jo en del af elevambassadørprojektet, at for at kunne formidle til andre så skal de vide, hvem de selv er (i baggrunden: Er det ikke et ret svært spørgsmål?). Det er det da. Men altså, når man går i 3.g, så skal man også kunne forholde sig til det spørgsmål, mener jeg.”

Disse tre positioner kunne man kalde *influencer*, *deltageren* og *den dirigerende* for dermed at markere, hvad der synes at være hovedaspektet ved deres oplevelse af lærerrollen i forhold til mindretalsskolen. Robert er *influencer* i kraft af, at han især forholder sig til den påvirkning, han vil fremme. Louise ser sig ikke i rollen som indoktrinerende, et ord, som interviewereren introducerede i sin spørgsmålsformulering, men søger en indkredsning af sin rolle ved at rette opmærksomheden mod et åbent nu i undervisningen, hvor hun bare er der som *deltageren* uden en privilegeret rolle. Hans ser sig derimod i en meget bestemt rolle, *den dirigerende*, hvor han allerede har defineret målet om, at eleverne skal kunne reflektere.

*Duborg-Skolen har også anden udsmykning og kunst, end hvad 1800-tallet har kunnet inspirere til. Statens Kunstfond skænkede således i 1986 skolen syv skulpturer af Ejler Bille, der i 1930'erne var at finde i kunstnermiljøer stærkt inspireret af surrealismen. Denne bronzeskulptur kaldes 'Fangarme' og anvender de for Bille så karakteristiske bløde organiske former, med enkelte fangarme der rækker ud efter tilskueren*



(foto Ebbe Rasmussen).

Didaktisk set afspejler de tre positioner, alle væsentlige aspekter ved lærerrollen som delvis supplerer hinanden. Robert understreger det uomgængelige i at arbejde med det, der konstituerer mindretallet, sådan som det kommer til udtryk i formålsparagraffen: Eleverne skal lære mindretalsideologien at kende. Men mens Robert hovedsageligt behandler sin rolle som *influencer*, er Hans som *dirigent* optaget af at sikre, at eleverne når frem til at reflektere. I forhold til disse to retter Louise søgelyset den modsatte vej, mod læreren. Ved at understrege sit uafklarede forhold til lærerbevidstheden om egen rolle tematiserer hun nødvendigheden af lærerens selvbesindelse.



## Det interkulturelle alternativ

De udfordringer, som lærere på Duborg-Skolen står midt i, er såvel mindretals-specifikke som almene. Således er også i Danmark forholdet mellem skolernes udvikling og de ungdomskulturelle forandringer et konfliktfyldt felt med mange uløste problemer.<sup>40</sup> Men hvad der om noget er specifikt for Duborg-Skolen, er, at det interkulturelle er skrevet med flammeskrift i lærernes diskussioner. Det er en dobbelt udfordring: Dels ved at skolens formålsparagraf beskriver det som et forhold mellem givne, essentialistiske kategorier: danskere, mindretalsdanskere og tyskere, som kun giver mening i et entydigt nationalt univers – et univers, der har været udfordret de sidste 50 år. Derudover har lærerne den udfordring – som konsekvens af den første just nævnte – at der mangler en forståelsesramme, der kan rumme den kulturelle mangfoldighed inden for og på tværs af de nationale kategorier.

Man kan derfor med en vis ret hævde, at for Duborg-Skolen er det interkulturelle et så livsnødvendigt aspekt ved skolen, fordi det er en så åbenlys og uadskillelig del af skolens historie og hverdag, at det ikke alene gør det ekstremt preserende for skolen at finde en måde at arbejde med dette på, men også ekstremt oplagt for skolen at påtage sig den opgave.

En måde at gøre det på kunne være at hente inspiration i den *interkulturelle didaktik*.<sup>41</sup> Det er en didaktik, som har fokus på, hvad der genererer begrundelser for de symboler og værdier, som grupper af mennesker udvikler og reproducerer, og hvorledes der kan skabes en interkulturel kommunikation. Dermed er det et fundamentalt didaktisk spørgsmål, der vedrører alle skoler, og som har blik for nødvendigheden af såvel elevernes som lærernes selvrefleksioner om de kulturspecifikke måder, de tænker og handler på, og måden, hvormed de genererer ny viden. Det ville for Duborg-Skolens vedkommende indebære, at undervisningen ikke tilstræber et privilegeret 'dansk' syn på, hvad der er vigtig viden, men at den i stedet for tilstræber at overskride det kulturspecifikke. Den amerikanske didaktiker James A. Banks understreger, at det omfatter alt fra en kritisk analyse af skolen som institution såvel som af eksisterende læreplaner og deres paradigmer, nedbrydning af kulturelle fordomme, åbne mulighed for at alle elever får mulighed for at se deres egen kultur i undervisningen (flertals- som mindretalskulturer) i stedet for at fokusere på at få dem til at knække en given 'kulturel kode'.

Med en sådan tilgang vil skolen kunne udnytte sin historiske ballast maksimalt til at skærpe elevernes forståelse af den interkulturalitet som gennemsyrrer den: Både i kraft af at eleverne er tosprogede og dermed nærmest med modermælken er udstyret med et meget vågent blik for, hvorledes sproget konstruerer forskelle betydninger, og derudover i grænselandet konstant er konfronteret med hvorledes nationale historier skabes. Dermed vil skolen have et fokus, der rækker arme-

---

<sup>40</sup> Hansen 2019: 89-107.

<sup>41</sup> Brøndum 2020.

ne ud til mindretalsbefolkningen i Sydslesvig såvel som til borgere i Danmark og i Tyskland, fordi skolen vil bidrage til en styrkelse af en interkulturel kommunikation, hvor ikke alt er lige godt, men hvor det er legitimt at inddrage de forskellige hverdagserfaringer, der trives uden for skolens mure, såvel som faglige og akademiske traditioner. Dermed vil der kunne skabes viden i et interkulturelt miljø, hvor den kritiske (selv)besindelse er en uadskillelig del af et skoleopdrag om at udvikle kritiske, selvstændige og myndige borgere.

## Summary

Duborg-Skolen is a school founded in 1920 for the Danish minority in Germany, directly south of the Danish-German border. Over the years, an educational system developed around this school. Since its foundation the purpose of Duborg-Skolen has been to support the Danish minority through teaching in Danish and to strengthen the sense of community among the students with the Danish population. However, in 1995 and in 2010 one reads in anniversary publications that the students do not care about the fact that they attend a school for minorities. For them it is just a normal upper secondary high school. The purpose of this article is to analyse how the teachers position themselves in the light of this discrepancy between the official goals of the school and the attitudes of the students. A focus group interview with six teachers explores the teachers' attitude towards the school's guiding principles and how they influence their teaching practise in everyday school life.



*Morten Meisner (f. 1951), cand.mag. i historie og geografi fra Roskilde Universitetscenter, master i gymnasiepædagogik fra Syddansk Universitet (SDU). Ekstern lektor ved Institut for Kulturvidenskaber, SDU, ved området teoretisk pædagogikum siden 2008; studievejleder og lektor på Duborg-Skolen siden 1993. Har bl.a. skrevet 'En særlig mindretalspædagogik?'; særnummer nr. 1 (2011) af tidsskriftet 'DU!' og bidraget til von Oettingen m.fl. (red.) (2012): Mindretalspædagogik Minderheitenpädagogik. Skriver med Tine Brøndum og Peter Hobel på bogen 'Interkulturel didaktik', Forlaget Frydenlund (planlagt udgivelse 2020).*

## Arkivalier

### Skoleforeningens arkiv

- Referat fra konstituerende Generalforsamling 5. maj 1920, Love for Dansk Skoleforening for Flensborg og Omegn.
- Vedtægter for Dansk Skoleforening for Sydslesvig 28.4.1921.
- Vedtægter for Dansk Skoleforening for Sydslesvig 29.11.1935.
- Vedtægter for Dansk Skoleforening for Sydslesvig 4.7.1948.
- Vedtægter for Dansk Skoleforening for Sydslesvig 17.1.1969.
- Vedtægter for Dansk Skoleforening for Sydslesvig 23.4.1975.
- Vedtægter for Dansk Skoleforening for Sydslesvig 23.11.1992.
- Vedtægter for Dansk Skoleforening for Sydslesvig 28.11.1995.
- Vedtægter for Dansk Skoleforening for Sydslesvig 27.5.1997.
- Vedtægter for Dansk Skoleforening for Sydslesvig 2.5.2006.
- Vedtægter for Dansk Skoleforening for Sydslesvig 24.2.2011.

### Duborg-Skolens arkiv

- Beretning om Folkelig Dansk Realskole, Skoleaaret 1929-1930, 9. Skoleaar, Beretning Nr. 8.

## Litteraturliste

- Andresen, Hans (2017), *Sydslesvigs danske skoles historie efter 1920*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Appel, Charlotte m.fl. (red.) 2014a, *Da skolen blev sat i system. Dansk Skolehistorie bd. 3*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Appel, Charlotte m.fl. (red.) 2014b, *Da skolen blev sin egen. Dansk Skolehistorie bd. 4*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bohn, Robert m.fl. (red.) (2001), *Nationale mindretal i det dansk-tyske grænseland 1933-1945*. Aabenraa: Institut for Grænseregionsforskning.
- Brøndum, Tine m.fl. (2020), *Interkulturel didaktik*. Forlaget Frydenlund. (under udgivelse).
- Dahlerup, Verner m.fl. (1932), *Ordbog over det danske Sprog*, bd. 13. Kbh.: Gyldendal.
- Die Verfassung des Deutschen Reichs, 11. August 1919. Lokaliseret 13.5.2019 på: [https://www.1000dokumente.de/index.html?c=dokument\\_de&dokument=0002\\_wrv&object=pdf&l=de](https://www.1000dokumente.de/index.html?c=dokument_de&dokument=0002_wrv&object=pdf&l=de);
- Hansen, Bernhard (red.) (1945), *I fædres spor*. Kbh.: Jul. Gjellerups Forlag.
- Hansen, Dion Rüsselbæk m.fl. (2019), *Undervisning, dannelse og ungdomsliv*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Hattesen, Anni Bøgh (1996), Det danske mindretals skoler i Sydslesvig – med særligt henblik på tiden efter 1945. I: *Uddannelseshistorie*, s. 17-32.
- Imsen, G. (2003), *Lærernes verden – indføring i almen didaktik*. Kbh.: Gyldendal.
- Jakobsen, Lone Anker m.fl. (red.) (1995), *Duborg-Skolen 1920-1995*. Flensborg: Flensborg Avis.
- Jakobsen, Lone Anker m.fl. (red.) (2010), *Duborg-Skolen. 90-års jubilæum. 1920-2010*, Flensborg: Flensborg Avis.
- Kristiansen, Kristof K. m.fl. (red.) (1989), *Fjendebilleder & fremmedhad*. Kbh.: Gyldendals Bogklubber.
- Lorenzen, Karl Heinz (1997), *Holdninger har en pris*. Flensborg, Studiefdelingen ved Dansk Centralbibliotek for Sydslesvig.
- Röhrs, Herrmann (1997), Progressive Education in the United States and its influence on related Educational Developments in Germany. I: *Paedagogica Historica*, 33:1, s. 45-68.
- Wingender, Franz (1990), *Duborg-Skolens elever i krigens år*. Flensborg: Studiefdelingen ved Dansk Centralbibliotek for Sydslesvig.

# Reformtræthed, regeringsskifte og retfærdig retning?

## – uddannelserne i folketingsåret 2018-19

Af Signe Holm-Larsen

### Indhold:

Folkeskolen - en overophedet kampplads .....	175
De frie skolers fortsatte vækst .....	184
Gymnasiets dilemmaer – hvem, hvor, hvordan? .....	186
FGU i gang – og fortsat praktikpladsbøvl .....	190
Uddannelsesloft, omprioriteringsbidrag og forargelig SU-gæld .....	194
Bilag .....	200

Overskriften tager udgangspunkt i EU-Kommissionens årlige analyse af dansk uddannelse, som i sin rapport 2018 konstaterede, at sektoren lider af ”reformtræthed”, for selv om Danmark har et velfungerende skolesystem, er der problemer med at bryde negativ social arv. Ganske vist forlader forholdsvis få uddannelsessystemet tidligt, og en høj andel fuldfører en videregående uddannelse. Alligevel betyder elevernes socioøkonomiske baggrund stadig meget for deres skoleresultater, og elever med indvandrerbaggrund trækker gennemsnittet mere ned end i andre EU-lande.<sup>1</sup>

Folketingsåret fik en turbulent start, idet undervisningsminister Merete Riisager (LA) umiddelbart efter tingets åbning meddelte, at hun havde besluttet ikke at genopstille ved næste valg, men ville fortsætte indtil da. Der har stået strid om Merete Riisager i hendes knap treårige ministertid, hvor hun både blev anset for fagligt kompetent og vidende, men også egenrådige og med begrænset respekt for forligspartnere.<sup>2</sup>

Det længe ventede valg blev afholdt grundlovsdag 5. juni 2019, og den blå regering (V, LA, KF) blev 27. juni 2019 afløst af en socialdemokratisk mindretalsregering med støtte fra RV, SF og EL. Pernille Rosenkrantz-Theil (S) blev børne- og undervisningsminister, idet 0-6-årsområdet blev flyttet tilbage til Børne- og

<sup>1</sup> Education and training monitor 2018 – Country analysis (bd 2); se <https://publications.europa.eu/og/folkeskolen.dk> 30.11.2018.

<sup>2</sup> Merete Riisager på Facebook og [folkeskolen.dk](https://www.folkeskolen.dk) 5.10.2018.

Undervisningsministeriet, og Ane Halsboe-Jørgensen (S) afløste Tommy Ahlers (V) som uddannelses- og forskningsminister.<sup>3</sup>

Det nye regeringssamarbejde hvilede på et såkaldt forståelsespapir ”Retfærdig retning for Danmark”, som Mette Frederiksen (S), Morten Østergaard (RV), Pia Olsen Dyhr (SF) og Pernille Skipper (EL) underskrev 25. juni 2019. På folkeskoleområdet var man enige om ”aktivt (at) bakke op om den aftale, som Danmarks Lærereforening og Kommunernes Landsforening har indgået om ny start”. Øvrige punkter var bl.a. at afskaffe de nationale test i de mindste klasser og uddannelsesparathedsvurderingen (UPV) i 8. klasse, at give bedre muligheder for senere skolestart, at ”undersøge muligheden for at indføre et socialt taxameter på det statslige tilskud til fri- og privatskoler” og at ”gennemgå uddannelsessystemet for at finde tiltag, der mindsker præstationskulturen”. I den forbindelse vurderes mulige ændringer i karakterskalaen og optagelseskravene til de gymnasiale uddannelser. Men der var ikke tilslutning til det socialdemokratiske ønske om en nedsettelse af koblingsprocenten, dvs. den procentandel af udgiften til folkeskolen, som frie skoler får i statstilskud.<sup>4</sup>

På de videregående uddannelser ville man afskaffe både uddannelsesloftet og omprioriteringsbidraget. At finanslovsforslaget efteråret 2018 fastholdt det udskældte omprioriteringsbidrag på 2 % årligt frem til 2022, blev af en samlet sektor kaldt en katastrofe, og emnet var derfor hedt i valgkampen maj-juni 2019. Uddannelses- og forskningsminister Ane Halsboe-Jørgensen (S) understregede da også allerede ved ministeriets overdragelse tilsagnet om en afskaffelse. Stefan Hermann, rektor på Københavns Professionshøjskole og formand for professionshøjskolerne i Danmark, påpegede i den anledning, at omprioriteringsbidraget har skadet kvaliteten af professionshøjskolernes uddannelser på en række parametre, og at det vil kræve investeringer at bringe uddannelserne op på det tidligere niveau. Omprioriteringsbidraget har siden 2015 i alt reduceret bevilningerne til uddannelsesområdet med ca. 1,3 mia. I forståelsespapiret blev der da også lagt op til at tilføre området flere midler, og i finanslovsforslaget for 2020 stoppede regeringen så fortsættelsen af omprioriteringsbidraget, som på de vide-

---

<sup>3</sup> *Pernille Rosenkrantz-Theil*, (f. 17.1.1977); bachelor i statskundskab fra KU 2003 og konsulent- og underviservirksomhed; FM for S fra 2011 og for EL 1999-2011; ordfører på børneområdet 2017-19, på socialområdet 2014-19, på handicapområdet 2014-15 og på klima- og energiområdet 2011-14; formand for Undervisningsudvalget 2015-19 og børne- og undervisningsminister fra 27.6.2019. *Ane Halsboe-Jørgensen* (f. 4.5.1983) cand.scient.pol. fra KU 2009 og konsulent i LO 2009-11; FM for S i Nordjyllands Storkreds fra 15.9.2011; medlem af bl.a. Uddannelses- og Forskningsudvalget 2016-19, af Børne- og Undervisningsudvalget 2011-15 og af Socialdemokratiets gruppeledelse 2011-19; uddannelses- og forskningsminister fra 27.6.2019. Uvm.dk og ufm.dk 27.6.2019.

<sup>4</sup> Spørgsmål nr. S 197 til uddannelses- og forskningsministeren, om regeringen ville garantere, at omprioriteringsbidraget på undervisnings- og uddannelsessektoren blev afskaffet totalt fra 2020; [https://www.altinget.dk/misc/Retf%C3%A6rdig%20retning%20for%20Danmark\\_2019-06-25\\_ENDELIG.pdf](https://www.altinget.dk/misc/Retf%C3%A6rdig%20retning%20for%20Danmark_2019-06-25_ENDELIG.pdf), folkeskolen.dk 26.6. og folketingets nyhedsbrev 13.9.2019.

regående uddannelser i 2020 ville have udgjort ca. 300 mio. og på Undervisningsministeriets område ca. 345 mio.<sup>5</sup>

Alle uddannelsesniveauer berøres af ændringer i karakterskalaen. Året bragte en intens debat herom med baggrund i kritik af 12-skalaens svagheder: At der gives for mange 12-taller, og at der er for store spring mellem karaktererne 4, 7 og 10, jf. den seneste evaluering af karakterskalaen, som dokumenterede ovennævnte svagheder. Det blev slået stort op i april 2019, da den tidligere uddannelses- og forskningsminister Tommy Ahlers (V) annoncerede, at regeringen ønskede, at den næste karakterskala skulle indeholde karakteren 12+ for den ekstraordinære præstation, som ”ikke bare opfylder de mål, der er sat for faget”. Men den idé skrokkede den nye uddannelses- og forskningsminister Ane Halsboe-Jørgensen (S) kort efter sin tiltræden, for ”der er for stort fokus på karakterer og for lidt fokus på at have det godt”. Tommy Ahlers ville nedsætte et ekspertudvalg om forbedring af karakterskalaen, men det nåede ikke at blive nedsat, før valget blev udskrevet. Hvad Ane Halsboe-Jørgensen vil gøre, er i skrivende stund ikke publiceret.<sup>6</sup>

Statsminister Mette Frederiksen oprettede primo juli et nyt politisk sekretariat med fokus på regeringens prioriterede projekter, politikudvikling og kommunikation under ledelse af Martin Rossen, som blev fast medlem af regeringens Koordinationsudvalg og Økonomiudvalg samt rådgiver for statsministeren – i pressens udlægning ”reelt en slags vicesstatsminister”. Fra de øvrige partier var der kritik af, hvordan en ikke-folkevalgt person kunne indtage en så magtfuld position, som ikke var underlagt Folketingets kontrol, uanset at flere eksperter har påpeget, at der intet statsretligt er til hinder herfor. I kølvandet herpå besluttede også børne- og undervisningsministeren og uddannelses- og forskningsministeren at ansætte hver en særlig rådgiver, hhv. Bjarke Dahl Mogensen og David Tarp.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Omprioriteringsbidraget, som blev indført med økonomiaftalen mellem stat og kommuner af 3.7.2015, har betydet, at offentlige områder og institutioner har skullet reducere driftsbudgetterne med 2 % hvert år indtil 2022. Midler, som regeringen i stedet har kunnet anvende til diverse prioriteringspuljer. Ifølge beregninger fra Danske Professionshøjskoler har de seks professionshøjskoler, siden omprioriteringsbidraget blev effektueret 1. gang i 2016, alene mistet 946 mio. med udgangen af 2019. Den planlagte videreførelse til 2022 ville have betydet i alt 2,6 mia. kr. mindre til skolerne. Undervisningsministeriets og Uddannelses- og forskningsministeriets pressemeddelelser 25.9.2019 og folkeskolen.dk 4.7.2019. Se også *Uddannelseshistorie* 2015 s. 114.

<sup>6</sup> Evalueringen hviler på ”Baggrundsrapport til evalueringen af 7-trins-skalaen” af 13.6.2018. Rapporten, der kortlægger og analyserer karaktergivning efter 7-trins-skalaen i grundskolen, på de gymnasiale uddannelser og de videregående uddannelser 2007-16, er et samarbejde mellem Uddannelses- og Forskningsministeriet og Undervisningsministeriet og er udført af Danmarks Evalueringsinstitut med bidrag fra VIVE og Epinion. Uddannelses- og forskningsministeriets pressemeddelelse, folkeskolen.dk og politiken.dk 20.1., ufm.dk 11.4. og folkeskolen.dk 29.5.2019. Gymnasieskolen.dk 23.8.2019.

<sup>7</sup> Martin Rossen (44) er tidligere stabschef for Socialdemokratiet, Bjarke Dahl Mogensen (29 år) tidligere politisk rådgiver i Socialdemokratiet, og David Tarp (35 år) tidligere rådgiver

Det vakte en vis opmærksomhed, at den nytiltrådte børne- og undervisningsminister Pernille Rosenkrantz-Theil ved skoleårets begyndelse skrev et åbent brev til skolens folk, hvor hun bl.a. lovede at arbejde for at afskaffe de nationale test i de yngste klasser og UPV'en i 8. klasse og at styrke og systematisere den tidligere sociale indsats, samt at hun håbede "at kunne genopbygge den tillid, der led et knæk, sidst Socialdemokratiet havde regeringsmagten. Forløbet var uskønt, og det kommer ikke til at gentage sig. Men her ved jeg, at ord ikke rækker. Tillid skal genvindes gennem handling" – stærke ord, som vil blive husket i skolekredse, ikke mindst ved de næste overenskomstforhandlinger! Hun vendte tilbage til emnet i sin tale 2. oktober ved Danmarks Lærerforenings (DLF) kongres 2019, hvor hun karakteriserede OK 13-forløbet således: "Der er en stor elefant i rummet. Og den skal ud. Vi skal komme videre ... det er ikke noget rart blik hen over skulderen. Slet ikke for regeringen ... det, der foregik dengang, (var) ikke et kønt forløb - og det er vores ansvar at bevæge os et sted hen, hvor vi kan viske tavlen ren". Hendes information om, at de næste overenskomstforhandlinger flyttes fra Moderniseringsstyrelsen i Finansministeriet til en ny Medarbejder- og Kompetencestyrelse i Skatteministeriet kommenterede hun selv således: "Det er et første, fedt, stort punktum for new public management". På kongressen blev formand Anders Bondo Christensen og næstformand Dorte Lange genvalgt for en ny fireårig periode.<sup>8</sup>

Af årets stillingskift kan nævnes, at Ning de Coninck-Smith 1. september 2018 tiltrådte som professor i uddannelseshistorie på Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet. Ny rigsarkivar blev 1. januar 2019 Anne-Sofie Jensen, der kom fra en stilling som vicedirektør i Styrelsen for Dataforsyning og Effektivisering. Ny formand for forældreorganisationen Skole og Forældre efter Mette With Hagensen, der sad i seks år, er den hidtidige næstformand Rasmus Edelberg. Endelig er en række vidensproducenter under navnet lex.dk gået sammen om at etablere en digital vidensportal med indhold fra Den Store Danske, Trap Danmark og en række andre centrale værker; forventet start ultimo 2020.<sup>9</sup>

---

for Danmarks tech-ambassadør i Silicon Valley, journalist på Berlingske og presserådgiver for Socialdemokratiets gruppeledelse på Christiansborg. Statsministeriets pressemeddelelse og nyheder.tv2.dk 4.7., folkeskolen.dk 2.8. og pressemeddelelse fra uvm.dk og ufm.dk 12.8.2019.

<sup>8</sup> Uvm.dk 12.8.2019 og Folkeskolen nr. 17, 10.10.2019 s. 18-19. Se også *Uddannelseshistorie* 2018 s. 136-39.

<sup>9</sup> Foreningen lex.dk, stiftet i sommeren 2019 med p.t. fire medlemmer, Gyldendal A/S, G.E.C. Gads Fond, Danske Universiteter og Det Danske Sprog- og Litteraturselskab, har til formål at etablere og drive en vederlagsfri dansksproget digital platform for folkeoplysning med bl.a. Den Store Danske Encyklopædi, som ajourføres, Trap Danmark og en række andre centrale værker. Til den digitale platform er på finansloven afsat 23 mio. over perioden 2019-22. Folkeskolen.dk 2.10. og 18.10., nyheder fra Rigsarkivet 25.10., Kristeligt Dagblad.dk 27.10.2018 samt Skole-forældre.dk 24.11.2018 og 15.1.2019. Gyldendals pressemeddelelse, jf. Ritzau 10.12.2018.

## Folkeskolen – en overophedet kampplads

”Når lærere siger til deres børn, at de ikke skal blive lærere - så har man en krise!” Det sagde den svenske skoleforsker Per Kornhall ved Undervisningsministeriets præsentation af EU’s statusrapport 2018, hvor han omtalte ”markedsgørelsen” af uddannelsesområdet og bl.a. sagde, at ”resultatet er en reducere af de professionelle autonomi, en øgning af uligheden i skolesystemet, valgbaseret segregering, flere lavtpræsterende elever og en galopperende lærermangel.” Rapporten påpegede bl.a., at især unge med indvandrerbaggrund har sværere ved at påbegynde en ungdomsuddannelse og opnår ringere resultater end gruppen som helhed. Professor Lars Qvortrup, DPU, mente dog, at ”der har bredt sig en uddannelses pessimisme i Danmark, som ikke er velgrundet”.

I den efterfølgende debat, hvor Undervisningsministeriet bl.a. fandt det nødvendigt i en pressemeddelelse at understrege, at medierne havde taget udgangspunkt i et rapportudkast, som blev udskiftet senere samme dag, blandede sig også Stefan Hermann, som kritiserede, at de senere årtiers skolelovgivning ikke som ved folkeskolelovene af 1958, 1975 og 1993 byggede på erfaringsopsamlinger, og mente, at ”folkeskolen ... tager ikke noget kvantespring fremad, hvis den hele tiden skal laves om. Folkeskolen er overbelastet”. Kort efter advarede også Claus Hjortdal, formand for Danmarks Skolelederforening, i en kronik i dagbladet Politiken mod, at folkeskolen gennem de senere år har været genstand for ”omvæltninger, kritik og overstyring”; han mente, at der i stedet for detaljstyring ”er behov for en ny styringsform, hvor alle folkeskoler gives mere selvbestemmelse”, og henviste til, at de senere års skolesammenlægninger o. lign. har ”betydet, at ledelses- og medarbejderressourcerne er skåret betragteligt, så vi i dag er 15-16 % færre ansatte i folkeskolen end for 10 år siden. En udvikling, der betyder, at flere forældre vælger folkeskolen fra.”

Finanslovforslaget for 2019 blev også kommenteret af Mette With Hagensen, som mente, at ”regeringen forsøger at være den gode julemand i den sidste finanslov op til et folketingsvalg. Desværre har de glemt skolebørnene”. En analyse udarbejdet af Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) i samarbejde med DLF konstaterede da også en øget lærerflugt fra folkeskolen: Mere end hver tredje person med læreruddannelse arbejder uden for folkeskolen, og tendensen er stigende. Merete Riisager fandt dog, at det var ”for skarpt trukket op at konkludere, at folkeskolereformen har skabt lærerflugt”, idet hun henviste dels til et faldende børnetal, dels til at de fleste læreruddannede med arbejde uden for folkeskolen anvender deres lærerfaglighed, men blot i anden sammenhæng.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Analysen blev omtalt i Berlingske den 17. december og offentliggjort på Undervisningsministeriets og Udlændinge- og Integrationsministeriets hjemmeside samme dag. Frem mod offentligheden blev rapporten opdateret ved en sidste høring hos Danmarks Statistik, og nogle forbehold blev tydeliggjort. Folkeskolen.dk 30.11.2018, Politiken.dk 7.1. skolelederforeningen.org 8.1.og pressemeddelelse uvm.dk 9.1.2019. Politikens kronik 1.11.2018, folkeskolen.dk 19.9.2018 og Skole-forældre.dk 30.8.2018. Politiken.dk 29.4.2019.



Megen debat har i årets løb drejet sig om forældres begrænsede muligheder for at søge udsættelse af deres barns skolegang. Med B 11 foreslog EL og ALT derfor at give forældre beslutningskompetence til, efter samråd med dagtilbud og skole, at udsætte barnets skolestart, til det fylder 7 år. Merete Riisager tilkendegav dog straks, at regeringen ikke kunne støtte forslaget, for det var forligsstof, og hun fandt, at ”når vi sammenligner os med andre lande, er en skolestart på 6 år ikke tidligt”. Jakob Sølvhøj (EL) påpegede, at de strammere vilkår for skoleudsættelse var en utilsigtet konsekvens af, at børnehaveklassen blev obligatorisk i 2009, og han mente også, at det var et udtryk for kassetænkning i kommunerne. Annette Lind (S) tilkendegav, at hendes parti var ”positivt stemt over for tanken om at give forældrene beslutningskompetencen til at udsætte barnets skolestart”, men at man bøjede sig for, at det var forligsstof. Ifølge Danmarks Statistik er andelen af børn, der starter sent i folkeskole, mere end halveret fra 13,4 % i 2009 til 6,1 % i 2018.<sup>11</sup>

Med L 58 om udskydelse til folketingsåret 2021-22 af revisionsbestemmelsen for kommunale internationale grundskoler, indført i 2015 af S-RV-regeringen, var DF alene om at stemme imod. Udskydelsen var begrundet i, at blot en enkelt kommune (Holstebro) ville have oprettet en kommunal international grundskole, en såkaldt kig-skole, mens syv gerne ville have oprettet en international afdeling på en kommunal grundskole, men ingen af dem er realiseret endnu. Ved 1. behandlingen mente Alex Ahrendtsen (DF), at loven var overflødig, for man kunne jo bare lade friskoler og privatskoler om at oprette internationale afdelinger og skoler. Men flertallet for en forlængelse var i hus.<sup>12</sup>

### *Reformrevision, destruktiv forhandlingsform og uspiselige forsøg*

Evalueringresultatet efter fire år med 2014-ordningen blev ikke uventet, at den såkaldte reform ikke har haft nævneværdig effekt for eleverne, hverken fagligt eller trivselsmæssigt. Der var derfor politisk tilslutning til, at en justering er nødvendig, og efter langvarige drøftelser i undervisningsudvalget nåede regeringspartierne så 30. januar 2019 frem til en forligsaftale med S, DF, RV og SF, men uden EL og ALT. Vejen frem mod forligsaftalen var brolagt med forhindringer. Efteråret 2018 fandt oppositionen regeringens skoleudspil, ikke mindst forsøget med selvstyrende skoler, så uspiseligt og forhandlingsformen så destruktiv, at So-

---

<sup>11</sup> B 11 Forslag til folketingsbeslutning om at ”give forældre beslutningskompetence til at udsætte et barns skolestart”. Fremsat 4.10.2018 af Jakob Sølvhøj (EL), Rasmus Vestergaard Madsen (EL), Carolina Magdalene Maier (ALT) og Uffe Elbæk (ALT). 1. behandling 8.11.2018. Forslaget tog udgangspunkt i B 67 Forslag til folketingsbeslutning om at ”give forældre beslutningskompetence til at udsætte deres børns skolestart”. Fremsat 26.1.2018 af ALT. Folkeskolen.dk 26.7.19.

<sup>12</sup> L 58 Forslag til lov om ændring af lov om ”kommunale internationale grundskoler. (Udskydelse af revisionsbestemmelse)”. Vedtaget med 86 stemmer for forslaget (S, V, EL, LA, ALT, RV, SF og KF) og 22 imod (DF). Fremsat 4.10.2018, 1. behandling 11.10.2018, 2. behandling 27.11.2018 og 3. behandling 29.11.2018. Lov nr. 1573 af 18.12.2018. Se *Uddannelseshistorie* 2015 s. 126-27.

cialdemokratiet 27. november 2018 krævede forhandlingerne overflyttet til Finansministeriet. Dermed blev finansminister Kristian Jensen (V) forhandlingsleder i stedet for Merete Riisager, idet Annette Lind (S) mente, at området blev ”syltet af ministeren”.

Januaraftalen, som var klart anderledes end regeringsudspillet, blev udmøntet i L 226. Forslaget omhandlede primært omfanget af den understøttende undervisning og konvertering til fagtimer samt en afkortning af skoleugens længde. Desuden vedtoges også nogle justeringer af fagrækken og fagenes omfang og placering på klassetrinene. Et par styrelsesmæssige ændringer kom også med, idet mindst én skolebestyrelsesrepræsentant herefter skal inddrages ved skolelederansættelser. Desuden fik kommunerne kompetence til at fastsætte toårige valgperioder for forældrerepræsentanter i skolebestyrelsen. Endelig blev det besluttet at udskyde de såkaldte lærerkompetencekrav til hhv. 2025 og 2021 om, at 95 % af undervisningen udføres af undervisningskompetente lærere, og at 90 % af underviserne besidder fuld undervisningskompetence.

Ved lovforslagets 1. behandling gav Jakob Sølvhøj (EL) udtryk for, at partiet ville stille ændringsforslag om brugen af paragraf 16 b om den understøttende undervisning, men det blev forkastet under 2. behandlingen. Lovforslaget fik stort set en positiv modtagelse. Således glædede Henrik Dahl (LA) sig især over flere fagtimer og mindre understøttende undervisning, selv om han syntes, at skolerne skulle have haft fuldstændig råderet til helt at fjerne den understøttende undervisning. Annette Lind (S) tilkendegav, at ”det lige nu (er) rettidig omhu at forkorte skoledagen en smule for de yngste elever”, selv om 2014-ordningen, herunder begrebet understøttende undervisning, blev indført af hendes partifælle Christine Antorini (S). Hvad fagene angår, blev nogle fag rykket lidt frem og andre lidt tilbage. De praktisk-musiske fag fik selvstændige lektionstal, mens 2. fremmedsprog og historie fik hver en ekstra lektion i hhv. 5. og 9. klasse.

Selvom hensigten var en afkortning af skoletiden, blev slutresultatet for nogle elever i praksis længere dage. En undersøgelse af analysebureauet Epinion for året 2018 viste, at på mindst hver fjerde skole var skoletiden allerede forkortet med lidt mere end 4½ klokketimer af den understøttende undervisning i 9. klasse, så der bare var én lektions understøttende undervisning tilbage på skemaet. Desuden konstaterede Undervisningsministeriet under forhandlingsforløbet, at på ca. hver fjerde skole bliver skoleugen med de nye regler et kvarter længere.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> L 226 Forslag til lov om ”ændring af lov om folkeskolen. (Justering af fagrækken og den understøttende undervisning, afkortning af skoleugens længde, ansættelse af skoleledere og kompetencedækning m.v.)”. Vedtaget med 91 stemmer for (S, DF, V, LA, ALT, RV, SF og KF), mens 9 undlod at stemme (EL). Fremsat 12.4.2019, 1. behandling 25.4.2019, 2. behandling 30.4.2019 og 3. behandling 2.5.2019. Lov nr. 564 af 7.5.2019. L 226 udmøntede aftale af 30.1.2019 mellem regeringen (V, LA og KF), S, DF, RV og SF om ”Folkets skole: Faglighed, dannelse og frihed - justeringer af folkeskolen til en mere åben og fleksibel folkeskole”. B.dk 26.11. og folkeskolen.dk 7., 11., 14., 27. og 28.11.2018 samt folkeskolen.dk 28.1.2019. Undervisningsministeriets presse-

De selvstyrende folkeskoler fra regeringens september-udspil kom altså ikke med i forligsaftalen. Alligevel meddelte Merete Riisager 1. marts 2019, at projektet skulle gennemføres ved 75 skoler i et fireårigt forsøg med start august 2019. Forsøget åbnede mange muligheder for at fravige folkeskolelovens krav; undtaget var dog de omdiskuterede nationale test. Men udmeldingen skete uden om forligspartierne, hvad der af oppositionen blev kaldt ”en hån mod demokratiet”; Jacob Mark (SF), som gav Merete Riisager tilnavnet ”forsøgsministeren”, fandt det således ”påfaldende, at hun ikke vil give frihed i forhold til nationale tests ... det (er) mest bare sin egen agenda, hun kører”, og Thomas Gyldal, formand for KL’s Børne- og Undervisningsudvalg, gav udtryk for, at ”både timingen og selve indholdet af forslaget virker uigennemtænkt”. Da ansøgningsfristen udløb ultimo maj, havde blot 12 skoler i 10 kommuner meldt ind; heraf drejede halvdelen sig om fritagelse for elevplaner. Med valget blev det så op til Pernille Rosenkrantz-Theil at beslutte, om forsøget skulle gå i gang, og hun aflyste det få dage efter sin tiltræden.<sup>14</sup>

### *Mere politisk medvind i praksisfagligheden*

Praksisfaglighed har i det forløbne år haft fortsat fremgang, bl.a. med L 126 om, at håndværk og design får status som tilbudsfag, mens billedkunst, madkundskab og musik er valgfag. Mindst ét obligatorisk toårigt praktisk-musisk valgfag bliver prøvofag og indgår i bestå-beregningen ved folkeskolens 9. klasseeksamen. Hertil kom et retskrav for folkeskoleelever på at komme i erhvervspraktik i mindst en uge i både 8. og 9. klasse. Ved 1. behandlingen tilkendegav Annette Lind (S), at lovforslaget i høj grad udsprang af, at ”alt for få vælger en erhvervsuddannelse”, og Merete Riisager tilføjede, at ”sidst, men ikke mindst, sørger vi også for, at praksisfagligheden kommer til at fylde mere i den obligatoriske projekt opgave i folkeskolens 9. klasse”.<sup>15</sup>

---

meddelelse, Ritzau, KL og folkeskolen dk 30. og 31.1.2019. De fem evalueringsrapporter er udarbejdet af Vive og Rambøll. Vive har undersøgt elevers, læreres, pædagogers og skolelederes syn på resultaterne, mens Rambøll har udarbejdet rapporter om forældres og skolebestyrelses opfattelse. Rapporterne, der er forskningsprogrammets sidste, omfatter knap 300 sider plus bilag og danner grundlag for Undervisningsministeriets årlige statusredegørelse foruden elevernes testresultater og trivelsmålingerne. Folkeskolen.dk 12. og 20.12.2018 samt 14.2., 25.4., 29.4. og 8.5.2019. Se også *Uddannelseshistorie* 2014 s. 177-79, *Uddannelseshistorie* 2016 s. 212-13 og *Uddannelseshistorie* 2018 s. 139-40.

<sup>14</sup> Forsøget skulle muliggøre fravigelser fra folkeskolelovens krav vedr. åben skole, bevægelse 45 minutter dagligt, lektiehjælp og faglig fordybelse, understøttende undervisning, elevplaner, antal undervisningstimer og undervisningstidens samlede varighed, elevtalsloft, holddannelsesbegrensninger, antallet af skoledage, rammer for klassedannelsen, undervisningstimetallet og undervisning på andre klassetrin. Undervisningsministeriets pressemeddelelse, Politiken 1. sektion s. 5., kl.dk og folkeskolen.dk, alle 1.3.2019 samt folkeskolen.dk 26.6. og 5.7.2019.

<sup>15</sup> L 126 Forslag til lov om ”ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v.”; af ”lov om efterskoler og frie fagskoler og lov om ungdomsskoler. (Styrket praksisfaglighed m.v.)”. Enstemmigt vedtaget med 107 stemmer for. Fremsat 13.12.2018, 1. behandling 11.1.2019,

Faget musik blev tillige styrket gennem L 59, som var en opfølgning på et længerevarende rammeforsøg, hvorefter der kan oprettes særlige talentklasser i musik i hele skoleforløbet; desuden fastlagde lovforslaget rammer for såkaldt integrerede biblioteker med fælles ledelse af pædagogiske læringscentre og folkebiblioteker. Ved 1. behandlingen var Jakob Sølvhøj (EL) dog bekymret over, at ”der åbnes for særlige adgangskrav til endnu et af folkeskolens fag, hvor optaget gøres betinget af, at eleverne har særlige musiske forudsætninger”, mens Marianne Jelved (RV) fandt, at selv om talentklasser i musik var en undtagelse fra princippet om den udelte folkeskole, var det ”svært at sige nej til talentklasser i musik, når vi har taget det første skridt og givet mulighed for at oprette eliteidrætsklasser”. Desuden blev kommunale 10.-klasser på erhvervsskoler, jf. erhvervsuddannelsesaftalen bag L 126, præmieret med 45 mio. til ligelig fordeling mellem erhvervsskoler og kommuner, hvor der indgås en ny driftsoverenskomst, hvis denne omfatter mere end halvdelen af kommunens 10. klasseelever.<sup>16</sup>

Hertil kom, at undervisningsminister Merete Riisager 15. marts 2019 nedsatte et udvalg, der skal komme med anbefalinger om fremtidens 10. klasse – både når det gælder indretning, undervisning og placering i folkeskolen eller på erhvervsskoler. Det blev dog kort efter imødegået af 19 uddannelsesorganisationer samlet i gruppen #EKSPERT10 om at anbefale, at 10. klasse forbliver et alment undervisningstilbud, og at der i stedet stiles mod en regelforenkling, som understøtter mangfoldigheden og samarbejdet på tværs af 10. klasses tilbud, ungdomsuddannelser og det lokale arbejdsmarked.<sup>17</sup>

Endelig afskaffes den upopulære UPV, jf. regeringens forståelsespapir. Medvirkende har måske været, at i 2018 blev hele 32 % af 8. klasseeleverne erklæret ikke-uddannelsesparate og på 9. klassetrin 17 %, uanset at den netop havde fået tilført en praksisfaglig dimension. Budskabet blev modtaget med stor tilfredshed hos både landets uddannelsesvejledere og skolelederne, hvor Claus Hjortdal

---

2. behandling 26.2.2019 og 3. behandling 28.2.2019. Lov nr. 209 af 5.3.2019. Se også *Uddannelseshistorie* 2018 s. 142-43.

<sup>16</sup> L 59 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen. (Mulighed for at oprette talentklasser i musik og integrerede biblioteker). Vedtaget med 96 stemmer for forslaget (S, DF, V, LA, ALT, RV, SF og KF) og 9 imod (EL). Fremsat 4.10.2018, 1. behandling 11.10.2018, 2. behandling 20.11.2018 og 3. behandling 22.11.2018. Lov nr. 1323 af 27.11.2018. Folkeskolen.dk 22.11.2018.

<sup>17</sup> Ekspertudvalget for erhvervsretning af 10. klasse består af Jan Olsen, formand (tidligere direktør i KL), Kirsten Holmgaard (direktør Mercantec), Camilla Hutters (områdechef, EVA), Tanja Nyborg (direktør, Horsens Kommune), Mads Kirk (uddannelsesleder for eud10, Tradium), Nicolaj Ejler (partner, Realize), Nicolai Kristensen (professor, VIVE) og Noemi Katznelson (centerleder, professor, Center for Ungdomsforskning, AAU). #EKSPERT10 repræsenterer Danmarks Lærereforening, Skolelederforeningen, Frie Skolers Lærereforening, Frie Skolers Ledere, Landsforeningen af 10. klasseskoler, Danske Erhvervsskoler og -Gymnasier – Lederne, Danske Gymnasier, Skole og Forældre, Ungdomsskoleforeningen, Danske Skoleelever, Efterskoleforeningen, Friskolerne, Danmarks Private Skoler, Frie Fagskoler, Uddannelsesforbundet, UU-Danmark, Danske Gymnasieelevers Sammenslutning, Landssammenslutningen af Handelsskoleelever og Erhvervsskolernes Elevorganisation. Nyheder fra uvm.dk samt folkeskolen.dk 17.6.2019.

kaldte UPV'en for "et rigtig uheldigt og forkert ord" og erindrede om foreningens afstandtagen fra såvel karakteradgangskrav til ungdomsuddannelserne som beståkrav i folkeskolen.<sup>18</sup>

### *Nationale test, ghettoprøver og afgangseksamener mv.*

Året bragte en massiv kritik af de *nationale test*, vedtaget i 2006 og iværksat i 2010, på baggrund af især Jeppe Bundsgaards og Svend Kreiners forskningsrapport "Undersøgelse af De Nationale Tests måleegenskaber" af 26. marts 2019. Undersøgelsen, der blev indgående behandlet i pressen, fik primo april 2019 Undervisningsministeriet til at udsende en pressemeddelelse, hvor man tilkendegav, at man ud fra et notat fra Undervisningsministeriet til Folketingets Børne- og Undervisningsudvalg i 2016, ikke kan "konkludere, at der er fejl i halvdelen af testene".

Bedre blev det ikke, da Undervisningsministeriet foråret 2019, modsat evalueringen af de nationale test i 2012, besluttede, at evalueringen uden udbud skulle udføres af Styrelsen for It og Læring (STIL) og Vive (det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd, ligeledes en statslig institution). Fremgangsmåden fremkaldte et § 20-spørgsmål fra Annette Lind (S) om, "hvad argumentet bag denne beslutning er". Hun havde foretrukket "et armslængdeprincip", hvor opgaven var blevet sendt i udbud, "specielt set i lyset af, at en forskningsrapport fra to professorer for nylig har sæt alvorlig tvivl om, om de nationale test i det hele taget måler korrekt". Forskningschef i den liberale tænketank Cepos Henrik Christoffersen mente også, at bl.a. Rambøll burde have haft mulighed for at byde ind på opgaven. Undervisningsminister Merete Riisager ville dog afvente evalueringresultaterne og rådgivningsgruppens anbefalinger, og dennes formand Peter Dahler-Larsen ønskede først at deltage i offentlig debat om sagen, når rådgivningsgruppen indstilling var afleveret. Men det gav ikke ro om sagen, og ministeren blev 7. maj 2019 kaldt i samråd af Jakob Sølvhøj (EL), som ville høre, hvilke konsekvenser ministeren ville drage af Bundsgaards og Kreiners rapport.<sup>19</sup>

Efteråret 2019 så det endelig ud til, at de omdiskuterede nationale test – skiftende undervisningsministres smertensbarn – synger på sidste vers. Pernille Rosenkrantz-Theil meddelte 24. september 2019, at alle folkeskolens nationale tests afskaffes fra august 2020 og erstattes af et nyt pædagogisk vurderingsredskab. Dermed gik hun længere end regeringens forståelsespapir, som alene omtaler en afskaffelse på de yngste klassetrin. Samtidig sagde hun, at der ikke vil blive givet

<sup>18</sup> Folkeskolen.dk 5.7.2019. Se også *Uddannelseshistorie* 2018 s. 142-43.

<sup>19</sup> Undervisningsministeriets pressemeddelelse 3.4.2019. Undervisningsministeriets rådgivningsgruppe om nationale test har som formand Peter Dahler-Larsen, og Jeppe Bundsgaard og Svend Kreiner er begge medlemmer af rådet. Ifølge Undervisningsministeriets opgavebeskrivelse er evalueringen påbegyndt primo marts 2019, og dataindsamling foregår i forbindelse med dem obligatoriske testafvikling 1.3. og 30.4.2019. Statusnotat ultimo august og rapportudkast ultimo oktober 2019; endelig rapport ultimo november 2019 og offentliggørelse ultimo januar 2020; folkeskolen.dk 8.4., 9.4., 23.4. og 30.4.2019.

dispensation til kommuner, som har søgt om at slippe for de nationale tests i dette skoleår, for ”det nye system skal omfatte alle skoler, når det er klart”. De nationale test er de første adaptive test i en dansk kontekst. Det adaptive består i, at opgaverne tilpasser sig elevernes niveau undervejs, idet forkerte svar resulterer i lettere opgaver og rigtige svar i sværere – på sæt og vis en variant af det fra ledelsesområdet kendte Peter-Princip, benævnt således efter canadieren Laurence J. Peter (1919-90), hvorefter man forfremmes, til man møder niveauet for sin inkompetence. På tilsvarende vis bestemmes den enkelte elevs faglige niveau i mødet med, hvilke opgaver han eller hun ikke kan klare. Det nye system har ifølge ministeren som mål ”at flere børn skal klare sig bedre i skolen”. Det bliver interessant at følge, hvilke pædagogiske midler det nye system vil benytte hertil.<sup>20</sup>

Stærkt omdiskuteret i årets løb var også indførelsen af *ghettoprøver* i udsatte boligområder – et af den såkaldte ghettopakkes delforslag. Det skete med L 60 B om obligatoriske sprogpøver i børnehaveklassen, og det omfatter også resten af skoleforløbet for elever med dansk som andetsprog. Elever må gå børnehaveklassen om, hvis prøven ikke består i løbet af skoleåret, senest tredje gang eller mod betaling en ekstra fjerde gang i sommerferien. Ghettoprøverne var i udgangspunktet en del af L 60, hvor der også blev foreslået dels statslige sanktionsmuligheder over for folke- og ungdomsuddannelsesskoler med ringe faglige resultater og dårlig trivsel, dels hjemmel til at standse børnechecken til forældre, hvis børn ikke kommer i skole.

Sammenkoblingen af de kontroversielle spørgsmål førte til en opdeling af lovforslaget i to, fordi RV og SF, som står uden for ghettopakke-aftalen, mente, at L 60 var ”noget nær et forligsbrud” og kaldte ministeren i samråd 20. november 2018 om sagen. En forligsaftale kan efter politisk sædvane kun ændres, hvis samtlige partier bag den går ind for en given ændring. Det betyder i praksis, at hvert forligsparti kan siges at have en form for vetoet. Det bliver svært, når to aftaler som her kombineres, idet EL og ALT står uden for folkeskoleforligskredsen og RV og SF uden for ghettopakke-aftalen. Kompromisset blev en opdeling af L 60 i L 60 A, som hele forligskredsen kunne bakke op om, og L 60 B, som RV og SF ikke kunne tilslutte sig, samt en bestemmelse om revision i folketingsåret 2021-22. Den nye fraværstraf skønnes at berøre ca. 14.400 elever. Igangsætningen af de nye regler blev endvidere udsat til efter folketingsvalget, så Pernille Rosenkrantz-Theil underskrev begge love 3. juli 2019. De trådte i kraft som planlagt 1. august 2019, dvs. med mindre end en måned til institutionernes implementering heraf.

Ved 1. behandlingen tilkendegav Mattias Tesfaye (S), at S var forligsparti og støttede lovforslaget. Jakob Sølvhøj (EL) fandt det ”betænkeligt, dels at man indfører muligheder for at dumpe i børnehaveklassen, dels siger, at eleverne imod betaling kan få ekstra undervisning i et sidste forsøg på at forhindre, at de dumper til sprogpøverne”, og han kaldte det ”et fuldstændigt skråplan i forhold til

---

<sup>20</sup> Politiken 25.9.2019, forsiden og 1. sektion s. 8.

det at have et gratis folkeskoletilbud til alle børn”. Marianne Jelled (RV) udtalte på vegne af både ALT og RV, at lovforslaget var både ”uetisk, diskriminerende og centralistisk”, for selv om det var en god sag at støtte udsatte børns sproglige udvikling og kvalitet i grundskole- og ungdomsuddannelser, så var midlerne forkerter. Sprogprøverne i 1.-9. klasse for elever med dansk som andetsprog, der blev tilføjet efter forslag fra DF, bliver tilrettelagt som individuelle prøver på hhv. 1.-2., 3.-5., 6.-7. og 8.-9. klassetrin og indeholder både mundtlige og skriftlige opgaver. En elev kan maksimalt gå to klassetrin om i grundskolen: én gang ved prøven i børnehaveklasse og én gang i løbet af 1.-9. klasse.<sup>21</sup>

Da loven var trådt i kraft, stod det klart, at ikke alle skoler med mange tosprogede elever skal gennemføre prøverne. Der findes 27 ”ghettoskoler”, der ligger i et ghettoområde og har mere end 30 % elever af anden etnisk herkomst, men mindst otte af landets andre folkeskoler har også flere elever med udenlandsk end etnisk dansk herkomst, og de er ikke omfattet af de nye prøver. Det kom bag på Alex Ahrendtsen (DF), som vil prøve at få forligskredsen med på at udvide ordningen, så også ikke-ghetto-skoler med mange tosprogede skal gennemføre de obligatoriske sprogprøver.<sup>22</sup>

Også *folkeskolens afgangseksamener* har været genstand for kritik. Med baggrund i, at hele 10 % af eleverne i skoleåret 2016-17 udeblev fra de syv 9. klasseprøver, der i 2006 blev obligatoriske, konkluderede Rigsrevisionen foråret 2019, at ”Undervisningsministeriet ikke i tilstrækkelig grad har overvåget området og understøttet folkeskolerne med henblik på, at elever afslutter 9. klasse med alle de obligatoriske 9.-klasseprøver, som folkeskoleloven foreskriver” – en alvorlig kritik, ikke mindst set i lyset af de nye optagelseskrav til ungdomsuddannelserne, hvorefter eleverne fra sommeren 2019 skal have deltaget i de obligatoriske afgangseksamener for overhovedet at kunne søge de gymnasiale ungdomsuddannelser. Merete Riisager tog kritikken til efterretning og udsendte et hyrdebrev til alle landets grundskoler om at påse, at alle elever får aflagt samtlige obligatoriske prøver. De gennemsnitlige prøvekarakterer i læsning og retskrivning ved folkeskolens 9. klasseprøver faldt i 2018 endnu en tak – en udvikling, man har kunnet forvente, efter at censuren ved folkeskolens skriftlige prøver blev omlagt i 2016,

---

<sup>21</sup> L 60 Forslag til lov om ”Ændring af lov om folkeskolen, lov om institutioner for almengymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v., lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse og forskellige andre love. (Obligatoriske sprogprøver i udsatte boligområder, konsekvent indgriben over for dårligt præsterende folkeskoler og ungdomsuddannelsesinstitutioner, styrket forældreansvar gennem mulighed for standsning af børnecheck m.v.)”. Fremsat 4.10.2018, 1. behandling 11.10.2018, blev ved 2. behandling 12.3.2019 opdelt i L 60 A (konsekvent indgriben) og L 60 B (obligatoriske sprogprøver). Begge forslag blev ved 3. behandlingen 14.3.2019 vedtaget som hhv. lov nr. 277 og lov nr. 278, begge af 26.3.2019, L 60 A med 92 stemmer for (S, DF, V, LA, RV, SF og KF) og 14 imod (EL og ALT) og L 60 B med 84 (S, DF, V, LA og KF) og 23 imod (EL, ALT, RV og SF). Aftale om ghettopakken blev indgået 9.5.2018 mellem VLAK-regeringen, DF og S; folkeskolen.dk 20.11.2018 og 27.2., 3.7., 8.8. og 16.8.2019.

<sup>22</sup> Folkeskolen.dk 13.9.2019.

så opgaverne blot bedømmes af én ekstern censor. I den skriftlige 9.-klasseprøve i læsning er karaktergennemsnittet faldet fra 6,8 i 2016 til 6,5 i 2017 og 6,0 i 2018.<sup>23</sup> Inklusionsloven i 2012 omlagde *specialundervisningen* til at have en mindstegrænse på 9 timer ugentligt, hvad der har afskåret alle forældre, hvis børn har fået færre ugentlige støttetimer, fra at klage til Klagenævnet for Specialundervisning. Det forsøgte EL ultimo oktober 2018 at ændre med B 21, som ville give også disse forældre et retskrav på at få klager behandlet af Klagenævnet. Af høringsfasen fremgik ikke overraskende, at interesseorganisationerne fandt, at retskravet ville højne retssikkerheden, mens Skolelederforeningen anerkendte problemstillingen, men anså forslaget for udsigtsløst. Forslaget, som må forventes at ville have øget antal klager til Klagenævnet betragteligt, fandt da heller ikke politisk støtte. Af nævnets årsrapport for 2018 fremgår i forvejen, at klagetallet var vokset med 14 % i forhold til 2017, og at forholdsvis færre forældre havde fået medhold; dog var nævnet bekymret over, at antal skolevægende elever stiger, og at elever, der mistrives i skolen, får afkortet skoletid. Det ser i øvrigt ud til, at inklusionens mål om, at 96 % af folkeskolens elever skal inkluderes i normalklasser, som man var lige ved at nå, er vigende, idet en analyse fra Social- og Indenrigsministeriet september 2019 viste, at andelen af elever i specialundervisningstilbud gennem de seneste tre skoleår er steget fra 4,8 % til 5,3 % – en tendens, som givetvis vil blive fulgt nøje af både ministeriet, KL og Skole og Forældre m.fl.<sup>24</sup>

Et af VLAK-regeringens tiltag, den såkaldte bonus- eller *præmiepulje på 500 mio.*, der kunne søges af skoler med en høj andel af elever, som fik under karakteren 4 ved 9. klasseprøverne i dansk og matematik, nåede knap nok at blive udmøntet før valget, idet pengene kun kunne udbetales til skolerne, hvis de levede op til puljens krav om at reducere andelen af fagligt svage elever med i alt 15 procentpoint over en treårig periode fra sommeren 2018 at regne. Ved et samråd 24. oktober 2018 blev puljen stærkt kritiseret og bl.a. kaldt et ”håndkantslag mod kommunernes selvstyre”. Kritikken gik på, at pengene blev uddelt for tilfældigt, idet testmarginalerne var så små, at en enkelt elevpræstation kunne være afgørende for, om en skole kunne anses for at have ”rykket sig”. Efter det første år er der blot uddelt godt 80 mio., så resten står til den nye regerings disposition.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Rigsrevisionens ”Beretning om folkeskolens obligatoriske 9.-klasseprøver”, offentliggjort 15.3.2019. Folkeskolens 9.-klasseprøver er obligatoriske i dansk mundtlig, dansk skriftlig, matematik skriftlig, engelsk mundtlig, fællesprøven i fysik/kemi, biologi og geografi samt de to udtræksprøver. Undervisningsministeriets karakterdata, offentliggjort 25.10.2018; Alttinget 25.10.2018 og folkeskolen.dk 15.3. og 9.4.2019. Se også Uddannelseshistorie 2016 s. 215-16.

<sup>24</sup> B 21 Forslag til folketingsbeslutning om ”ret til klage over utilstrækkelig støtte i folkeskolen til børn med under 9 timers støttebehov”. Fremsat 23.10.2018 af Jakob Sølvhøj (EL), Eva Flyvholm (EL), Finn Sørensen (EL) og Øjvind Vilsholm (EL). 1. behandling 6.12.2018. Årsrapport 2018 fra Klagenævnet for specialundervisning. Folkeskolen.dk 27. og 28.2.2019 samt Politiken 21.9.2019, 1. sektion s. 9.

<sup>25</sup> Folkeskolen.dk 7.6.2019. Se også Uddannelseshistorie 2017 s. 141.



Af årets øvrige aktiviteter på testområdet kan nævnes, at DPU og Professionshøjskolen Absalon står bag de første danske forskningsbaserede test for *talblindhed* eller dyskalkuli – en tilstand, som kan have psykologiske, sociologiske, didaktiske og/eller neurologiske årsager og viser sig ved vanskeligheder i behandling af tal og størrelser samt anvendelse af aritmetiske færdigheder. Testen består af en observationsguide til 2.-4. klasse, en digital test og en samtaletest til 4. klasse og en generel kognitiv PPR-udredning. Undervisningsministeren har ultimo september 2019 på et spørgsmål fra Anni Matthiesen (V) om talblindhedstesten svaret, at testen vil blive drøftet på et forligskredsmøde, og at der er behov for yderligere afprøvning for at sikre, at testen ikke fejldiagnosticerer.<sup>26</sup>

Årets udbud af *Pisa 2021*, der har matematik som hovedfokus, er gået til et konsortium bestående af Vive, Danmarks Statistik, professionshøjskolerne Via og UCL samt CBS. DPU er for første gang ikke med, idet man her fandt de afsatte midler utilstrækkelige, og med Christian Chrstrup Kjeldsens ord ”Vi får mere ud af at lave frit akademisk arbejde på data efterfølgende”.<sup>27</sup>

Som det ses, har forsøgene blomstret i dette år, og det er en rodfæstet tradition i dansk skolelovgivning, at positive forsøgsresultater følges op af regelændringer og ikke omvendt. Folkeskolens Forsøgsråd, der eksisterede 1969-87, var et godt eksempel på, at man tog udgangspunkt i dokumenterede forsøgsresultater og derefter fastsatte generelle lovrammer for ønskelige ændringer – efter refleksion og med mådehold! Man må imidlertid spørge sig selv, om begrebet forsøg i disse år dækker over noget andet? Er det blevet en strategi, man kan ty til, når brede forlig ikke kan opnås? Hvis ja, er det så på sigt positivt for folkeskolen? Tillidvækkende for forældrene? Motiverende for elever og lærere? Skaber det grundlag for bæredygtig udvikling? Måske værd at reflektere over!

## De frie skolars fortsatte vækst

Frie grundskolers andel af en elevårgang er fortsat stigende, fra 13 % i 2008 til 17 % i 2018. På tilsvarende vis er den sociale rekruttering præget af, at uligheden mellem frie grundskoler og folkeskoler er øget i de seneste ti år. Således er antal elever fra de 20 % rigeste hjem i de frie og private skoler steget fra 25,9 % i 2008 til 27,2 % i 2018. I samme periode er antal folkeskoleelever fra samme indkomstgruppe faldet fra 19,1 % til 18,4 %. Det er desuden især elever fra familier med lavindkomster, der skifter fra en fri grundskole til en folkeskole. Det voksen-

---

<sup>26</sup> I projektet defineres dyskalkuli som en ”læringsudfordring, der er påvirket af en specifik neurologisk udviklingsforstyrrelse, som kan have forskellige udtryk, men som ikke primært kan forklares på baggrund af generelle indlæringsvanskeligheder, mangelfuld undervisning, psykologiske eller sociologiske årsager”. Rapport af Lena Lindenskov, lektor ved DPU, Katrine Kirsted, Peter Allerup og Bent Lindhardt; Michael Wahl Andersen, Pernille Pind og Lisser Rye Ejersbo har medvirket ved udarbejdelsen af testmaterialet. Folkeskolen.dk 3.6. og 11.10.2019.

<sup>27</sup> Christian Chrstrup Kjeldsen er viceinstituteder på DPU, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet. Folkeskolen.dk 24.4.2019.

de elevtal er også med til at øge antallet frie skoler. Således er 24 frie grundskoler anmeldt til at åbne til næste år; heraf er dog kun halvdelen nye, og tre af disse er udsprunget af kommunale skolenedlæggelsesovervejelser.<sup>28</sup>

Centralt i forsommerens valgkamp stod spørgsmålet om koblingsprocenten, hvor V meddelte, at man ville fastholde den på 76 %, mens LA ville hæve den til 80 %, hvorimod S ville sænke den til 71 % – med Mattias Tesfayes (S) ord er der ”tale om en prioritering, og for de 300-400 mio., man kan sende til folkeskolen, kunne man ansætte 600 folkeskolelærere”. Spørgsmålet blev derfor stærkt debatteret på Dansk Friskoleforenings landsmøde i Kolding primo maj 2019. Her advarede formanden Peter Bendix om, at den foreslåede sænkning fra 76 % til 71 % ville gøre 100 økonomisk trængte friskoler i landdistrikterne lukningstruede; reduktionen ville ifølge Finansministeriet andrage 365 mio. af det årlige tilskud på i alt 6,7 mia. til friskoler og privatskoler. Også Karsten Suhr, formand for Danmarks Private Skoler, bad Pernille Rosenkrantz-Theil om at prioritere ”fokus på folkeskolerne og stabilitet til de frie skoler” – med andre ord: Ikke pille ved koblingsprocenten, og sørg gerne for en bedre fripladsordning!<sup>29</sup>

En tilbagevendende problemstilling for de frie skoler er muligheden for at oprette skoleafdelinger i hovedskolens kommune eller i en nabokommune. Det var et af hovedpunkterne i L 218, som også omfattede et forbud mod anonyme donationer og åbnede for at etablere klubtilbud for elever fra 4. klassetrin. Ved 1. behandlingen meddelte Lars Aslan Rasmussen (S), at hans parti ville stille to ændringsforslag om at slette dels muligheden for underafdelinger ved frie grundskoler, dels overgrænsen for donationer på 20.000 kr., så det ikke var ”muligt for alle mulige udemokratiske personkredse eller diktaturstater at lave en såkaldt fru Britt Bager-finte, hvor man kan dele beløbene op”. Alex Ahrendtsen (DF) minde om, at det var B 22 fra oktober 2018, fremsat af DF, som 25. januar 2019 havde ført til aftalen bag L 218. Selv om Jakob Sølvhøj (EL) var betænkelig ved at muliggøre afdelinger i de frie skoler, og ALT’s ønske om en opdeling af lovforslaget blev nedstemt ved 2. behandlingen, blev forslaget vedtaget af de øvrige partier.<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> Danmarks Statistik i folkeskolen.dk 14.9.2018 og i KL’s Momentum 17.9.2018. Se også *Uddannelseshistorie* 2018 s. 145-48.

<sup>29</sup> Jyllands-posten.dk 4.5., Ritzau 14.5. og Altinget.dk 14.08.2019.

<sup>30</sup> L 218 Forslag til lov om ”ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v., lov om efterskoler og frie fagskoler og lov om private institutioner for gymnasiale uddannelser. (Øgede frihedsgrader, rammer for donationer og styrket tilsyn med de frie skoler m.v.)”. Vedtaget med 90 stemmer for (S, DF, V, LA, RV, SF og KF) og 15 imod (EL, ALT). Fremsat 28.3.2019, 1. behandling 3.4.2019, 2. behandling 25.4.2019 og 3. behandling 30.4.2019. Lov nr. 563 af 7.5.2019. Til grund for forslaget lå B 22 om begrænsning af udenlandsk støtte til danske friskoler. Fremsat 26.10.2018 af Alex Ahrendtsen (DF), Tilde Bork (DF), Jens Henrik Thulesen Dahl (DF), Kristian Thulesen Dahl (DF), Søren Espersen (DF), Marlene Harpsøe (DF), Christian Langballe (DF), Ib Poulsen (DF) og Peter Skaarup (DF). 1. behandling 6.12.2018. Nyt fra uvm.dk 31.1.2019. Folketingsmedlem Britt Bager (V) blev kritiseret for under valgkampen at omgå loftet for økonomisk støtte ved at modtage støtte fra flere aktører i samme koncern.

Tilslutningen til *efterskolerne* er ligeledes stigende fra 29.206 elever i 2018 til 30.069 i august 2019. Lovgivningsmæssigt bragte året nogle tilskudsjusteringer. Med L 121 blev der bl.a. skabt hjemmel til udbetaling af et nyt geografisk skoletilskud til sikring af et bredt udbud af efterskoler i hele landet. Endvidere blev det statslige tilskud til efterskoler til individuel supplerende elevstøtte justeret, så efterskoler med mange elever fra lavindkomstfamilier får relativt flere midler, og det særlige tilskud til efterskoler for elever fra ikke-vestlige lande blev afskaffet. Ved 1. behandlingen kunne Lars Aslan Rasmussen (S) ikke støtte regeringens forslag om at fjerne tilskuddet for unge med flygtninge- og indvandrerbaggrund med henvisning til, at ”vi mener, at efterskolerne gavner integrationen i Danmark”. Jakob Sølvhøj (EL) var enig og håbede, at der ”efter et valg vil være et flertal for, at vi hurtigst muligt kan genindføre den særlige tillægstakst til efterskolerne”. Også Marianne Jelved (RV) fandt fjernelsen af det særlige tilskud ”rigtig trist”, og SF kunne heller ikke støtte forslaget. Merete Riisager mente dog, at det blot sidestillede indvandrere og efterkommere tilskudsmæssigt uanset herkomst og dermed gjorde ”tilskudssystemet mere fair for alle”.<sup>31</sup>

De frie grundskoler kan glæde sig over at have et solidt politisk bagland i ryggen. Det får man brug for, for regeringens finanslovsudspil efteråret 2019 indeholdt den varslede reduktion af koblingsprocenten til 71 %. Det ender dog næppe med så stor en reduktion, men hvad forhandlingerne munder ud i, må afvente næste års beretning om ”Uddannelserne i årets løb” – en ægte cliffhanger!

## Gymnasiets dilemmaer – hvem, hvor, hvordan?

Centrale problemfelter i de gymnasiale uddannelser har i år været optagelsesprocedurer, elevfordelingen og fraværsreglerne samt besparelser udløst af omprioriteringsbidraget. De gymnasiale uddannelser er stadig de mest søgte ungdomsuddannelser, selv om der er sket et fald på 1,1 % i forhold til 2018. 47 % af 9. klasseeleverne fortsatte i 10. klasse, dvs. en stigning på 0,8 % i forhold til 2018. De nye optagelseskrav – en del af gymnasireformen fra 2016, der har alle partier undtagen EL og ALT bag sig – betød også en senere fastlæggelse af klassesammenlægningen, som dels måtte afvente karaktererne ved de skriftlige 9. klasseeksamener, dels optagelsesprøven medio juni; hertil kom så en ekstra optagelsesprøve for elever, der havde meldt sig for sent.<sup>32</sup>

### *Optagelsesprøven – en ommer?*

Optagelsesprøven, som blev gennemført første gang 14. juni 2019 for ca. 4.000

---

<sup>31</sup> L 121 Forslag til lov om ”ændring af lov om efterskoler og frie fagskoler. (Ændringer af tilskudsbestemmelser for efterskoler og elevstøtte m.v.)”. Vedtaget med 81 stemmer for forslaget (S (ved en fejl), DF, V, LA og KF) og 18 stemmer imod (EL, RV og SF) og 6 (ALT) undlod at stemme. Fremsat 11.12.2018, 1. behandling 14.12.2018, 2. behandling 7.2.2019 og 3. behandling 21.2.2019. Lov nr. 175 af 27.2.2019. Efterskolerne.dk 22.8.2019.

<sup>32</sup> Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 25.9.2019.

elever, er en centralt stillet, skriftlig fire timers prøve i dansk, matematik, engelsk og fysik/kemi; prøven er obligatorisk for elever, som har søgt om optagelse for sent, som er vurderet ikke-uddannelsesparate, eller som har været på udveksling eller i arbejde efter folkeskolen. Det var et udgangspunkt for at bestå, at eleven skulle have i alt mindst 80 points ud af 100 mulige og mindst 15 points i hvert af de fire fag, svarende til karakteren 4 ved folkeskolens afgangseksamen. Debat-ten om, hvorvidt de nye optagelseskrav vil gøre stx mere elitært, styrke søgnin-gen til erhvervsuddannelserne eller øge antal unge i restgruppen har fyldt en del i årets løb.<sup>33</sup>

Det viste sig meget hurtigt, at optagelseskravene blokerede et ikke uanseligt antal elever fra studiestart, hvad der fik Pernille Rosenkrantz-Theil til ved et lyn-indgreb at ændre optagelsesbekendtgørelsen med øjeblikkelig virkning, så ca. 175 elever, som ellers var dumpet, alligevel bestod. Ændringen, hvor beståkrav i de fire fag hver for sig blev erstattet af et samlet minimumpointtal, var udløst af, at en elev fra en prøvfri efterskole måtte til optagelsesprøve og fik et dårligt resultat i et af de fire prøvofag. Hun blev derfor nægtet optagelse – uden mulig-hed for dispensation, og det uanset, at hun havde bestået 9. klasses afgangsprø-ve med et snit på 9,6 året før. Hun gik derefter til undervisningsministeren for at få reglerne ændret. Beslutningen om med dagbladet Politikens ord at ”rydde op i det kafkaske optagelsessystem” vakte glæde, ikke alene hos de berørte elever, men også i Dansk Friskoleforening og Efterskoleforeningen. Til gengæld men-te Henrik Dahl (LA), at det ville være ”skadeligt for samfundet” at fjerne karak-terkravet igen, men at beslutningen lå ”fint i tråd med venstrefløjens evige kamp imod kundskaber og faglighed”. Pernille Rosenkrantz-Theil svarede, at hun syn-tes, det var ”en god idé, at unge kommer i gang med en uddannelse”. Uddannel-sesredaktør Jacob Fuglesang kaldte dog i dagbladet Politiken tiltaget for ”et hæfte-plaster på et åbent benbrud” og fortsatte, at ministeren ”er kendt for at have en veludviklet bullshittedetektor og for at sige tingene lige ud”. Det mente han, at hun får god brug for, når hun ”skal rydde op i det politiske makværk, gymnasi-ereformen har efterladt”.

Blandt politikere og i gymnasiesektoren er der enighed om, at reglerne for at blive optaget i gymnasiet skal laves om, men ikke om, hvordan det skal gøres. Viften af holdninger og synspunkter er bred. Eksempelvis kaldte Marie Krarup

---

<sup>33</sup> ”Nye optagelseskrav til ungdomsuddannelserne - tusindvis af elever bremses af de nye opta-gelseskrav”, analyse fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) 12.3.2019 af chefanalytiker Mie Dalskov Pihl. Optagelsesbekendtgørelsen nr. 1491 af 13.12.2018 om ”optagelse på de gymnasiale uddannelser og om kapacitetsfastsættelse på institutioner for almengymnasiale uddannelser” fastsætter som kriterier en positiv UPV, bestået folkeskolens 9.-klasseeksamen med mindst 5 i gennemsnit i både årskarakterer og eksamenskarakterer og prøveforberedende undervisning i 2. fremmedsprog i 5.-9. klasse. Elever med et karaktergennemsnit på mellem 2 og 3 kan dog også optages via en samtale med rektor. Uvm.dk 26.3.2019, Politiken.dk 11.3.2019. Gymnasieskolen. dk 21.3. og 10.4.2019; Politiken 22.7.2019, 2. sektion s. 7.

(DF) optagelsesreglerne for "skod", idet hun så dem som et resultat af de mange partier med forskellige holdninger bag gymnasireformen. I stedet foreslog hun et karaktergennemsnit på 6 ved 9. klasseeksamen, mens Gymnasieskolernes Lærforening (GL) mente, at optagelsesreglerne skulle "tilbagerulles eller gennemrenoveres".

Allerede da kravene ved optagelsesprøven blev kendt i forsommeren 2019, kaldte flere rektorer det ressourcespild, at elever fra prøvefri skoler, fx efterskoler, skulle til optagelsesprøve, selvom de var blevet erklæret uddannelsesparate til gymnasiet, da de forlod grundskolen. Undervisningsministeriets egen evaluering september 2019 var enig, idet 93 % af eleverne, der søgte optagelse fra en prøvefri 9. eller 10. klasse, bestod optagelsesprøven, mens det kun gjaldt 31 % af ikke-uddannelsesparate elever. Evalueringen konkluderede, ikke uventet, at det komplekse regelsæt havde vanskeliggjort administrationen af de nye regler, men at slutresultatet efter et foreløbigt skøn kun udviste relativt få forskydninger i antal afviste i forhold til tidligere år. Pernille Rosenkrantz-Theil lovede på baggrund heraf, at hun ved først givne lejlighed ville drøfte muligheder for forenklinger med forligskredsen.<sup>34</sup>

Spørgsmålet om holdbarheden af beståtkriterier, formuleret som et mindste-pointtal på en fast skala, blev aktuelt sommeren 2019 i matematik B. Med gymnasireformen fra 2017 var det hensigten at styrke matematikfaget, så matematik B blev gjort obligatorisk i hhx og stx. Årets skriftlige eksamener kan dog ses som et eksempel på det stik modsatte, idet beståkravet er faldet fra 40 % i 00'erne over de senere års 33 % til 21 % rigtige svar i 2019, hvor faget for første gang var obligatorisk. Ministeriet valgte her altså at skrue ned for vurderingen, så antal dumper og ikke antal rigtige svar blev den nye konstant – med andre ord et resultat, som kunne forventes at passere i politisk ubemærkedhed. En anden løsning kunne have været at begrunde faldet med forskelle i opgavernes sværhedsgrad, hvilket kunne have kastet et uheldigt lys på opgavekonstruktørerne og ministeriets kvalitetskontrol med prøverne. Men ifølge Carl Winsløw, professor i matematisk didaktik på Københavns Universitet, som har vurderet en stikprøveundersøgelse af en konkret opgave, må tilbagegangen antages at være "repræsentativ for årgangen", idet der er "tale om en opgave, som eleverne allerede skulle kunne løse efter folkeskolen". Tilbage som forklaring står det bredere elevgrundlag, fordi faget blev gjort obligatorisk – et eksempel på, at et politisk udspil med øgede krav ikke ændrer virkeligheden alene; eleverne skal også have mulighed for at gribe bolden.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Politikens forside og 1. sektion s. 4 1.8. og lederen 4.8.2019 samt Undervisningsministeriets pressemeddelelse og [gymnasieskolen.dk](http://gymnasieskolen.dk) 18.9.2017.

<sup>35</sup> [Nyheder@kristeligt-dagblad.dk](mailto:Nyheder@kristeligt-dagblad.dk) 18.7.2019 og [gymnasieskolen.dk](http://gymnasieskolen.dk) 20.8.2019.

### *Ændrede fordelingsregler?*

En løsning på den skæve etniske elevfordeling i gymnasierne har efterhånden været efterlyst længe, og det var velkendt, at forhandlingsklimaet mellem undervisningsminister Merete Riisager og gymnasieforligskredsen efterhånden var anstrengt, ikke mindst efter at hun havde fremsat sit profilgymnasieforslag som en del af ghettopakken. Forslaget mødte massiv modstand, og hun offentliggjorde derefter sin beslutning om at nedsætte en ekspertgruppe om emnet. Hun fik på et samråd 23. oktober 2018, hvor også daværende udlændinge- og integrationsminister Inger Støjberg (V) var indkaldt, igen kritik af oppositionen for at have slytlet sagen. Mens Inger Støjberg fandt, at der var tale om ”et alvorligt integrationsproblem” og ønskede, at ”vi snarest finder holdbare løsninger”, mente Merete Riisager uændret, at elevens og forældres frie gymnasievalg var vigtigere. Hendes forslag om midlertidige dispensationsinitiativer havde efter de andre partiers opfattelse ingen effekt, da blot ét gymnasium ville kunne blokere for andre. En ironisk Mattias Tesfaye (S) lykønskede derfor ministeren med i to år ”at have saboteret at finde løsninger på” det fortsat voksende problem. Umiddelbart efter samrådet fremsatte EL så B 23 om ændrede fordelingsregler med udgangspunkt i bopælskriterier. Ministerens ekspertgruppe blev omsider nedsat 28. januar 2019, men blev sat på pause ved Folketingsvalget.<sup>36</sup>

Efter regeringsskiftet gik der hul på bylden, og 3. oktober 2019 indgik regeringen og oppositionen, bortset fra Nye Borgerlige, aftale om en foreløbig ordning for det kommende skoleår. Det bliver her muligt at fastsætte lokale elevfordelingsregler i fordelingsudvalget, hvis bare et gymnasium er udfordret af elevsammensætningen. Kan udvalget ikke blive enige, tager regionen over. En mere varig løsning, som kan sikre en mere hensigtsmæssig elevfordeling på alle gymnasier afventer ekspertudvalgets anbefalinger.<sup>37</sup>

### *Fravær, frafald og besparelser*

Et mangeårigt diskussionsemne i de gymnasiale uddannelser har været nedbringelse af elevfravær. Tidligere kunne gymnasieelever have op til 10 % fravær uden at risikere sanktioner, men med gymnasiereformen i 2005 fik det enkelte gymnasium frihed til at fastsætte lokale fraværregler. Det gennemsnitlige elevfravær var senest ca. 9,5 %, imidlertid med store lokale udsving. Efteråret 2018 udsendte Undervisningsministeriet derfor en bekendtgørelse herom, som dog fik en noget tøvende modtagelse. Således betegnede Birgitte Vedersø, formand for rektorforeningen Danske Gymnasier, det som ”detailstyring”, for ”vi ved alle, at

---

<sup>36</sup> B 23 Forslag til folketingsbeslutning om ”etablering af gymnasiedistrikter”. Fremsat 1.11.2018 af Jakob Sølvhøj (EL), Eva Flyvholm (EL), Rosa Lund (EL). 1. behandling 30.11.2018. Gymnasieskolen.dk 23.10. og 1.11.2018 samt 28.1.2019. Se også *Uddannelseshistorie* 2018 s. 150-51.

<sup>37</sup> Gymnasieskolen.dk 23.9., Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 3.10. og Frederiksborg Amtsavis 1. sektion s. 6, 4.10.2019.

fravær fører til frafald. Vi ønsker naturligvis, at eleverne får deres eksamen. Og vi mister jo også penge, hvis en elev falder fra". De enkelte gymnasier skal herefter dels fastsætte måltal for at nedbringe fraværet, dels offentliggøre de samlede fraværstal på deres hjemmeside, og fraværstal indgår i datagrundlaget for styrelsens tilsyn med de gymnasiale institutioner.<sup>38</sup>

Mange gymnasier budgetterer i disse år med underskud for at begrænse nedskæringer på undervisningen. Ifølge Gymnasieskolernes Lærerforenings (GL) opgørelse af skolernes regnskaber for 2017 havde 18 % af de almene gymnasier og hf-kurser dette år underskud, mens 7 havde underskud i 2016. Opgørelsen viser også, at langt de fleste skolers regnskabsresultat ligger tæt på nul. Selvom Annette Nordstrøm Hansen, daværende formand for GL, fandt skolernes budgetlægning rimelig i en periode med nedskæringer, gjorde hun alligevel opmærksom på, at "underskuddene er endnu et tegn på, at skolerne kæmper for at få tingene til at hænge sammen ... men det er en balance, for der skal også være likviditet til bl.a. afbetaling af lån". I 2018 var antal institutioner med underskud vokset til 84, dvs. 40 % af skolerne, og jo altså mere end en fordobling i forhold til året før. Det betød også et samlet underskud i sektoren på 4 mio., mens der i 2017 var et samlet overskud på 250 mio. De dårlige tider rammer ikke mindst hf-uddudet i landets yderområder.<sup>39</sup>

De gymnasiale uddannelsers problemstillinger er store, og bæredygtige løsninger skal bygge bro mellem de meget forskellige politiske synspunkter. Der er nok at tage fat på for Pernille Rosenkrantz-Theil!

## FGU i gang – og fortsat praktikpladsbøvl

Søgningen til erhvervsuddannelserne foråret 2019 steg for tredje år i træk – ikke meget, men dog med 0,7 % til 13.309 elever, svarende til 20,1 % af 9. årgang. Hver tredje erhvervsuddannelseselev vælger en eux, hvor man både får svendebrev og samtidig opnår generel studiekompetence og adgang til videregående uddannelser. I Region Nordjylland søgte 25,8 % en erhvervsuddannelse mod 13,7 % i Region Hovedstaden. Lavest ligger kommunerne Gentofte med 3,9 %, Rudersdal med 4,5 % og Hørsholm med 6,0 %, og i alt syv kommuner lå under 10 %. Fra 2020 skal sådanne kommuner udarbejde en handlingsplan for at øge søgningen.<sup>40</sup>

Efter et år til forberedelserne gik den *forberedende grunduddannelse (fgu)* i gang august 2019. Hovedlinjerne var på plads, så i årets løb skete blot nogle mindre lovjusteringer, bl.a. med L 200, som pålægger institutionerne ved årlige triv-

<sup>38</sup> Bekendtgørelse nr. 1212 af 11.10.2018 om "nedbringelse af fravær i de gymnasiale uddannelser"; ikrafttræden 22.10.2018. Politiken 25.10.2018, 1. sektion s. 2. gymnasieskolen.dk 29.10.2018 og Undervisningsministeriets pressemeddelelse 19.3.2019. Se også *Uddannelseshistorie 2018*, s. 151.

<sup>39</sup> Gymnasieskolen.dk 20.9.2018 og 10.10.2019 samt Politiken, 1. sektion s. 10, 30.9.2019.

<sup>40</sup> Uvm.dk 26.3.2019.

selsmålinger at anvende det centralt udformede værktøj fra Styrelsen for It og Læring (STIL) og ikke kommunale særløsninger, med L 163 at sikre kommunerne repræsentation i fgu-bestyrelserne frem til april 2022, og med L 105 at skabe bedre adgang til socialpædagogisk bistand på voksen- og efteruddannelsesområdet i overgangsfasen mellem uddannelsesniveauer samt et friere leverandørvalg på området. Den nye fgu-uddannelse er kommet godt i gang; eksempelvis fik Hovedstadens FGU en flyvende start med et optag på ca. 830 elever, fordelt på syv forskellige adresser i hovedstadsområdet.<sup>41</sup>

*Praktikpladssituationen* er stadig en torn i kødet på erhvervsuddannelserne, uanset udpegning af fordelsuddannelser og bonusordninger som fastsat ved trepartsaftalen af 19. august 2016. Hvis en virksomhed ikke opfylder sin måluddannelsesratio, skal den betale et merbidrag på 27.000 kr. pr. manglende praktikårselev, hvad der i 2018 var tilfældet for 41.639 danske virksomheder. Tilsvarende viser ministeriets seneste tal, at der mangler 8.500 elevpladser. Man gør ellers, hvad man kan, så folketingsåret fremviser adskillige aftaler og indgreb på området. Således blev, med udgangspunkt i finanslovsforhandlingerne, realiseret en række initiativer for at øge søgningen til erhvervsuddannelserne og lette overbygning med en videregående uddannelse efter en erhvervsuddannelse. Blandt initiativerne kan – foruden styrkelsen af praksisfagligheden i folkeskolen, jf. s. 178 – nævnes udbud af selvstændige erhvervsadgangskurser til voksne fra 25 år og udvidet adgang til grundforløbets 1. del (GF1) samt et nyt 10 ugers grundforløb (GF+) for lidt ældre elever forud for påbegyndelse af grundforløbets 2. del (GF2). Aftalen blev udmøntet med L 199 om bl.a. optagelse på gymnasiale suppleringskurser, adgangskurser på erhvervsskoler i dansk, dansk som andetsprog og matematik, samt at erhvervsskoler kan varetage dele af folkeskolens undervisning. Ved 1. behandlingen glædede Susanne Eilersen (DF) sig over indførelsen af

---

<sup>41</sup> L 200 Forslag til lov om ”ændring af lov om forberedende grunduddannelse, lov om folkeskolen, lov om de gymnasiale uddannelser og lov om erhvervsuddannelser. (Måling af elevers trivsel)”. Vedtaget med 94 stemmer for (S, DF, V, LA, ALT, RV, SF og KF) og 9 imod (EL). Fremsat 13.3.2019, 1. behandling 19.3.2019, 2. behandling 23.4.2019 og 3. behandling 25.4.2019. Lov nr. 512 af 1.5.2019; se også *Uddannelseshistorie* 2018 s. 152. L 163 Forslag til lov om ændring af lov om institutioner for forberedende grunduddannelse. (Bestyrelsessammensætning). Enstemmigt vedtaget med 107 stemmer for. Fremsat 7.2.2019, 1. behandling 22.2.2019, 2. behandling 14.3.2019 og 3. behandling 19.3.2019. Lov nr. 279 af 26.3.2019. L 105 Forslag til lov om ”ændring af forskellige love på Undervisningsministeriets område samt lov om specialpædagogisk støtte ved videregående uddannelser og lov om folkehøjskoler. (Frit leverandørvalg på tegnsprogs- og skrivetolkeområdet og adgang til specialpædagogisk bistand på voksen- og efteruddannelsesområdet og i overgangen mellem uddannelsesniveauer)”. Vedtaget med 99 stemmer for (S, DF, V, LA, ALT, RV, SF og KF) og 8 stemmer imod (EL). Fremsat 15.11.2018, 1. behandling 21.11.2018, 2. behandling 18.12.2018 og 3. behandling 19.12.2018. Lov nr. 1736 af 27.12.2018. Udmønter en del af ”Aftale om bedre veje til uddannelse og job” af 13.10.2017. Taarnby.dk 9.8.2019. Se også *Uddannelseshistorie* 2018 s. 152.



GF+ og øget adgang til det første grundforløb (GF1), så færre unge springer det over og starter direkte på GF2.<sup>42</sup>

VLAK-regeringen indgik 25. april 2019 den første delaftale ”Uddannelser tæt på de unge” i ungeudspillet med S, DF, RV og SF, så der fra 2020 afsættes 25 mio. til at oprette nye uddannelsessatellitter af erhvervsrettede uddannelser i områder uden udbud. Gymnasier og VUC’er får samtidig mulighed for at udbyde grundforløb på erhvervsuddannelserne. Desuden indføres som første led i taxameterreformen et såkaldt henvisningstaxameter for at gøre overgangen fra gymnasiale uddannelser til erhvervsuddannelser mere fleksibel. Og som rosinen i pølseenden – sammenhængen med aftalens øvrige indhold er ikke åbenlys – benyttede man lejligheden til at sløjfe muligheden for at udskifte oldtidskundskab på c-niveau på private gymnasier ud fra en præmis, som mange vil være enige i, nemlig at faget er nødvendigt for elevernes almene og demokratiske dannelse. Sic!<sup>43</sup>

Juni 2018 blev den daværende regering af et flertal i Folketinget på initiativ af Jens Henrik Thulesen Dahl (DF) pålagt at indlede nye forhandlinger om den *særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse (stu)*, efter at en evaluering i 2017 havde vist, dels at i hver tredje kommune har de unge alene mulighed for at ”vælge” kommunens eget stu-tilbud, dels at overgangen til anden aktivitet efter endt stu ikke fungerer tilfredsstillende; flertallet ønskede samtidig en øget kvalitetssikring af de mange forskellige stu-tilbud. Men intet skete, så 12. september 2019 fulgte Jens Henrik Thulesen Dahl (DF) op med et spørgsmål til Pernille Rosenkrantz-Theil: ”Hvornår og hvordan vil ministeren leve op til pålægget om en kvalitetssikring af stu og oprettelse af en tilhørende overbygning til uddannelsen?” Hun svarede ugen efter, at partierne bag satspuljeaftalen har afsat 40 mio. til at forbedre udslusning og overgang fra stu i perioden 2019-22, og hun lovede at indkalde forligskredsen til en politisk statusdrøftelse om stu, men sagde dog ikke hvornår.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> L 199 Forslag til lov om ”ændring af lov om erhvervsuddannelser, lov om folkeskolen, lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v. og forskellige andre love. (Styrkede erhvervsuddannelser, mere praksisfaglighed i grundskolen, uddannelsesparathedsvurdering til alle ungdomsuddannelser m.v.)” Enstemmigt vedtaget med 108 stemmer for. Fremsat 13.3.2019, 1. behandling 19.3.2019, 2. behandling 25.4.2019 og 3. behandling 30.4.2019. Lov nr. 547 af 7.5.2019. Udmøntede aftalen ”Fra folkeskole til faglært - Erhvervsuddannelser til fremtiden” indgået 22.11.2018 mellem VLAK-regeringen og S, DF, RV og SF. Undervisningsministeriets pressemeddelelser af 5. og 22.11.2018 og berlingske.dk 8.8.2019; se også *Uddannelseshistorie* 2017 s. 155-56.

<sup>43</sup> Delaftalen udsprang af regeringens såkaldte ungeudspil af 19.12. 2018 ”Mod på livet – vejene til uddannelse og job”. En tværministeriel arbejdsgruppe skal senest ved udgangen af 2019 udforme oplæg til en reform af taxameter- og tilskudssystemet. Der er afsat 60 mio. årligt til at understøtte overgangen til et nyt taxameter- og tilskudssystem, herunder til harmonisering af udkantstilsuddet. I 2020 fastsættes taksten, så den svarer til 25 % af det samlede tilskud til en elev på den pågældende gymnasiale uddannelse i et år, dvs. på stx ca. 17.000 kr., på hf ca. 20.000 kr., på htx ca. 15.000 kr. og på htx ca. 19.000 kr. Finansministeriets pressemeddelelse 19.12.2018 og uvm.dk 26.4.2019.

<sup>44</sup> Folkeskolen.dk 18.9.2019.

Det er *svære tider for landets vuc'er*, hvor otte af landets 85 afdelinger, der er fordelt på 30 centre, måtte lukke bare i første halvår af 2019, og flere risikerer lukning. Det skyldes især de massive besparelser som følge af omprioriteringsbidraget, nedskæringer på fjernundervisning, fordi almen voksenuddannelse for unge under 25 år blev flyttet fra vuc'erne til fgu sommeren 2019 og endelig de senere års højkonjunktur, hvor mange unge og voksne er kommet i job og har droppet kurserne. Situationen gav anledning til, at GL afholdt en vuc-høring 13. marts 2019. Her tilkendegav Trine Bramsen (S) at "alle skal kunne få et kompetenceløft tæt på ens bopæl. Der er brug for VUC i alle dele af Danmark". Punktet indgik da også i forståelsespapiret bag den nye S-mindretalsregering, hvor det fremgår, at der skal sikres adgang til uddannelse i hele landet, og at lukningstruede vuc'er skal sikres. Det kom ikke mindst vuc-centret "VUC Syd" til gode. Skolen var i store økonomiske vanskeligheder pga. en for stor bygningskapacitet og et markant fald i antallet af kursister; ultimo februar 2019 stod det dog klart, at centret blev bevaret som en selvstændig, men beskåret institution.<sup>45</sup>

I øvrigt udmøntedes resten af den fireårige trepartsaftale af 29. oktober 2017 om voksen-, efter- og videreuddannelse (veu) i to lovforslag, L 72 og L 104. Med L 72 blev arbejdsmarkedsuddannelserne gjort mere fleksible med landsdækkende udbudsrunder hvert fjerde år og obligatoriske prøver. Med L 104 skete en justering af bl.a. modelparametrene for 2019 i det praktikpladsafhængige AUB-bidrag. Det er fastsat i bilag 1 til lov om Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag, hvorefter der skal ske en årlig tilpasning af arbejdsgivernes indbetalinger, så de modsvarer de forventede udgifter til veu-godtgørelse mv.<sup>46</sup>

Alt i alt har erhvervsuddannelsesområdet også i dette år været genstand for adskillige politiske initiativer. Det er en kamp op ad bakke, hvor de spændende visioner ikke altid bliver omsat til virkelighed. Den politiske vilje til at skabe bedre rammer for erhvervsuddannelserne er dog den første forudsætning for, at

---

<sup>45</sup> Debatindlæg af Hanne Pontoppidan, formand for Uddannelsesforbundet. Politiken 2. sektion s. 7. 25.3.2019.

<sup>46</sup> L 72 Forslag til lov om "ændring af lov om arbejdsmarkedsuddannelser m.v., lov om forberedende voksenundervisning og ordblindeundervisning for voksne, lov om Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag, lov om godtgørelse og tilskud til befordring ved deltagelse i erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse og forskellige andre love. (Styrket og mere fleksibel voksen-, efter- og videreuddannelse og flytning af administrationen af VEU-godtgørelsen m.v. til Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag)." Fremsat 11.10., 1. behandling 23.10. og lov nr. 1701 af 27.12.2018. Næsten parallelt behandlede L 104 Forslag til lov om "ændring af lov om Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag, lov om erhvervsuddannelser og lov om arbejdsmarkedsuddannelser m.v. (Modelparametre for erhvervsuddannelser til brug for beregning af praktikpladsafhængigt arbejdsgiverbidrag, justering af det aktivitetsafhængige VEU-bidrag, merbidragsfritagelse m.v.)". Fremsat 15.11., 1. behandling 21.11. og lov nr. 1737 af 27.12.2018. Fælles for de to lovforslag var 2. behandling 18.12. og 3. behandling 20.12.2018, samt at de begge blev enstemmigt vedtaget med 109 stemmer for. Det aktivitetsafhængige veu-bidrag for 2019 blev fastsat til 451 kr. pr. fuldtidsbeskæftiget. Se også *Uddannelseshistorie* 2018 s. 154-55.

sektoren kan trives og vokse. Et tegn på blidere vinde er stoppet af omprioriteringsbidraget, der også har betydning for erhvervsuddannelser og vuc'er. Derudover har regeringen besluttet at videreføre erhvervsuddannelsernes såkaldte kvalitetspulje på 168 mio. årligt i 2020-23; den ville ellers være udløbet med udgangen af 2019.<sup>47</sup>

## Uddannelsesloft, omprioriteringsbidrag og forargelig SU-gæld

Tilslutningen til de videregående uddannelser ligger stabilt med en svagt faldende tendens, idet ansøgertallet pr. 5. juli 2019 var i alt 88.757 mod 89.700 ansøgere i 2018, dvs. et fald på ca. 1 %. Topscorer var igen pædagoguddannelsen med 5.956 ansøgere, men alligevel med et fald på 7 % i forhold til 2018. Læreruddannelsen blev søgt af 3001 ansøgere, dvs. ca. halvt så mange som pædagoguddannelsen, og med et fald på 4 %. Til gengæld er der optaget lidt flere ansøgere end sidste år, især på erhvervsakademiuddannelserne, blandt andet på finansøkonom- og på datamatikeruddannelsen.<sup>48</sup>

To emner har fyldt meget i dette år: uddannelsesloftet og omprioriteringsbidraget. Og begge dele synger på sidste vers, hvis man skal tro den nye regerings forståelsespapir. Allerede ved sidste finanslovs fremsættelse primo oktober 2018 søgte SF at sætte skub i processen med B 3 om at *afskaffe uddannelsesloftet*. Ved 1. behandlingen var der stor sympati for forslaget, men dels var der forligshensyn, dels finansieringssiden, så regeringen kunne ikke støtte beslutningsforslaget. Mette Reissmann (S) mindede om, at ”en afskaffelse af uddannelsesloftet skal tage sit udgangspunkt i aftalekredsen bag ... der er brug for at finde en ny finansiering”, mens Sofie Carsten Nielsen (RV) mente, at ”uddannelsesloftet hører fortiden til”.<sup>49</sup>

Det var også SF, som med F 4 forsøgte at accelerere forhandlingerne om omprioriteringsbidraget. Ved 1. behandlingen kunne den samlede opposition tilslutte sig forespørgslen, hvad der fik regeringspartierne og DF til at imødegå forslaget med V 9, hvor man bl.a. henviste til, at *omprioriteringsbidraget* var bortfaldet for erhvervsuddannelserne fra 2019 og frem, og at man kunne ”se på forholdene for mindre gymnasier i de tyndt befolkede områder”. V 9 blev vedtaget med 1 stemmes flertal, så status quo kunne fastholdes.<sup>50</sup>

<sup>47</sup> Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 25.9.2019.

<sup>48</sup> Uddannelses- og forskningsministeriets pressemeddelelse 25.7.2019 samt ufm.dk og berlingske.dk 5.7.2019.

<sup>49</sup> B 3 Forslag til folketingsbeslutning om at ”afskaffe uddannelsesloftet”. Fremsat 3.10.2018 af Jacob Mark (SF), Serdal Benli (SF) og Pia Olsen Dyhr (SF). 1. behandling 13.11.2018. En af drivkræfterne i debatten var, at hele uddannelsessektoren samlede sig i det såkaldte #STOP2pctNU-samarbejde.

<sup>50</sup> Forespørgsel nr. F 4 til uddannelses- og forskningsministeren og undervisningsministeren om ”konsekvenserne af omprioriteringsbidraget”. Fremsat af Jacob Mark (SF) og Pia Olsen Dyhr (SF). Anmeldt 3.10., fremmet 9.10., forhandlet 8.11. og afstemning 13.11.2018. V 9 Om konsekvenserne af omprioriteringsbidraget. Fremsat 8.11. af Jens Henrik Thulesen Dahl (DF), Anni

SU-gælden har stadig vokseværk: Den er i 2019 steget til 314 mio. mod 258 mio. i 2018, og 46 % af gælden skyldes udenlandske studerende, der er rejst hjem. Også antallet af skyldnere er i samme periode steget fra 4.668 til 5.514 personer. Skatteminister Morten Bødskov (S) mente, at ”det er forargeligt, at man kan komme her og få en gratis uddannelse, og så stikker man af fra regningen”. Men når de studerende vender hjem igen, er myndighedernes muligheder for at inddrive gælden begrænsede. Året bragte flere lovjusteringer på SU-området: Således blev der med L 182 indført et tillægsstipendium til erhvervsuddannelsesstuderende med psykiske eller fysiske handicap i lighed med forholdene for universitetsstuderende, og med L 16 og L 88 blev der strammet op på reglerne for befordringsgodtgørelse, så der herefter er hjemmel til at kræve uberettiget udbetalt tilskud tilbage igen. L 88 omhandlede formen for tilbagebetaling af SU og/eller SVU som ét samlet betalingskrav.<sup>51</sup>

Ved forhandlingen af R 6, hvor uddannelses- og forskningsminister Tommy Ahlers (V) gjorde status over *forsknings- og innovationsområdet* 2018, var Mette Reissmann (S) stærkt kritisk over for regeringens forskningspolitik, der har været præget af besparelser og en koncentration af statslig investeringsaktivitet igennem Vækstfonden, placeret i Hellerup. Hun mente, at det måske kunne betegnes som en forenkling, men hun så det ikke som en fordel for hverken den en-

---

Matthiesen (V), Henrik Dahl (LA) og Brigitte Klintskov Jerkel (KF). Vedtaget 13.11.2018 med 51 stemmer for (DF, V, LA og KF) og 50 imod (S, EL, ALT, RV og SF).

- <sup>51</sup> Studerende fra andre EU-lande har ret til at få SU og tage SU-lån i Danmark, hvis de enten har opholdt sig her i fem år, eller hvis de arbejder mindst 10-12 timer om ugen ved siden af studiet.
- L 182 Forslag til lov om ”ændring af SU-loven. (Tillægsstipendium til uddannelsessøgende med en funktionsnedsættelse i erhvervsuddannelse og forhøjelse af fribeløb)”. Vedtaget med 104 stemmer (S, DF, V, LA, ALT, RV, SF og KF), mens 9 (EL) undlod at stemme. Fremsat 27.2.2019, 1. behandling 12.3.2019, 2. behandling 9.4.2019 og 3. behandling 23.4.2019. Lov nr. 464 af 29.4.2019. Udmønter aftale af 20.12.2018 mellem VLAK-regeringen og S, DF, RV og SF om handicaptillæg til uddannelsessøgende i erhvervsuddannelse og forhøjelse af fribeløb. Ekspertudvalget består af Torben M. Andersen (formand), Professor i Økonomi, Aarhus Universitet, Anders Holm, Professor i sociologi, University of Western Ontario, Canada, Lars Johannesen Kirkeboen, Seniorforsker i økonomi, Statistics Norway, Maria Knoth Humlum, Lektor i økonomi, Aarhus Universitet og Kristian Bernt Karlson, Lektor i sociologi, Københavns Universitet.
  - L 16 Forslag til lov ”om ændring af lov om befordringsrabat til studerende ved videregående uddannelser, lov om befordringsrabat til uddannelsessøgende i ungdomsuddannelser m.v. og lov om Udbetaling Danmark. (Målrtning af befordringsrabat og godtgørelse efter en kilometersats, hjemmel til at kræve for meget modtaget godtgørelse tilbagebetalt m.v.)”. Enstemmig vedtaget med 105 stemmer for forslaget.). Fremsat 3.10.2018, 1. behandling 6.11.2018, 2. behandling 11.12.2018 og 3. behandling 13.12.2018. Lov nr. 1568 af 18.12.2018.
  - L 88 Forslag til lov ”om ændring af SU-loven og lov om statens voksenuddannelsesstøtte. (Sammenlægning af flere krav om tilbagebetaling af SU eller SVU til ét tilbagebetalingskrav og forhøjelse af fribeløb under lønnet praktik på uddannelsen til transportbetjent)”. Vedtaget med 104 stemmer for (S, DF, V, EL, LA, ALT, RV, SF og KF, mens 1 ved en fejl undlod at stemme (V). Fremsat 7.11.2018, 1. behandling 13.11.2018, 2. behandling 11.12.2018 og 3. behandling 13.12.2018. Lov nr. 1569 af 18.12.2018. Nyheder fra ufm.dk 31.1. og Politiken.dk 19.9.2019.

kelte iværksætter eller private investorer, for ”der er langt fra Brande, Skørping og Vojens og i øvrigt også Randers for den sags skyld og så hele vejen til Hellerup, hvis det er, man som nystartet lille virksomhed ønsker den sparring og i øvrigt også den finansiering, som er nødvendig, når vi ser på den tidlige fase”.<sup>52</sup>

Det bør endelig nævnes, at de korte videregående uddannelser efter beslutning på Bologna-ministerkonferencen i Paris maj 2018 er blevet indplaceret i den Europæiske Kvalifikationsramme for Videregående Uddannelser, også kaldet EHEA Framework, og de bliver dermed adgangsgivende til arbejdsmarkedet og til studier på bachelorniveau på tværs af europæiske grænser.<sup>53</sup>

### *Læreruddannelsen evalueret og hvad så?*

Kort før valgkampen gik i gang foråret 2019, nedkom ekspertgruppen endelig med sine vurderinger og sammenfatninger af de tre delevalueringer af læreruddannelsen. Man forholdt sig til såvel positive som kritiske træk; af sidstnævnte skal her blot nævnes, at man fandt læringskulturen på læreruddannelsen for uambitiøs, at for mange studerende kommer igennem uddannelsen med en for lav studieintensitet, og at frafaldet ikke er reduceret; se ekspertgruppens 19 anbefalinger til styrkelse af læreruddannelsen i bilag 2.<sup>54</sup>

Tommy Ahlers (V) indkaldte så læreruddannelsesforligskredsen (S, RV, SF, KF, V og DF), og kort efter nedsatte VLAK-regeringen en kommission til inden foråret 2020 at udføre ”en analyse af, hvad læreruddannelsen skal kunne nu og i fremtiden for at leve op til skolens og samfundets behov”. Den skal også opstille modeller for, hvordan en læreruddannelse på højt internationalt niveau kan realiseres på professionshøjskoler, på universiteter eller i et samarbejde mellem dem, som udgangspunkt inden for de nuværende økonomiske rammer, men

---

<sup>52</sup> R 6 Uddannelses- og forskningsministerens redegørelse om forsknings- og innovationsområdet 2018. Anmeldt 30.11. Anmeldt og afgivet skriftligt 30.11.2018 og forhandlet 11.1.2019.

<sup>53</sup> Ufm.dk 8.11.2018.

<sup>54</sup> Ekspertgruppen har undervejs i arbejdet offentliggjort tre tematiske delanalyser, der har haft fokus på: Del 1: Indhold, faglige krav og almen dannelse (offentliggjort marts 2018) Del 2: Kvalitet i undervisningen (offentliggjort august 2018) Del 3: Match med behovene i folkeskolen (offentliggjort november 2018). Datagrundlaget for den samlede evaluering er ekspertgruppens besøgsrunde på alle syv professionshøjskoler, de tre tematiske delanalyser samt en supplerende analyse af optaget på læreruddannelsen. Ekspertgruppens medlemmer: Elaine Munthe (formand), professor og dekan ved Fakultet for uddanningsvidenskab og humaniora, Universitetet i Stavanger, og leder af Nasjonalt Råd for Læreruddanning. Sven-Erik Hansén, Ph.d., professor emeritus, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi. Per B. Christensen, formand for lærerkommissionen, formand for Akkrediteringsrådet og tidligere direktør for Børn, Unge og Uddannelse i Næstved Kommune. Carsten Aude, skoleleder på Sabro-Korsvejskolen i Aarhus Kommune, og medlem af Skolelederforeningens lokale bestyrelse i Aarhus Kommune. Inaluk Hede Pedersen, lærer på Bagsværd Skole, dimittend fra 2017 og tidligere formand for Studenterrådet UCC. Lise Tingleff Nielsen, chef for grundskoleområdet på Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) og tidligere forskningschef på Professionshøjskolen UCC. Ufm.dk, kl.dk og folkeskolen.dk 15.1.2019. Se også *Uddannelseshistorie* 2018 s. 158-59.

med mulighed for at forlænge læreruddannelsen til fem år. En undersøgelse udført af Københavns Professionshøjskole har set nærmere på, hvem der søger ind på læreruddannelsen, og her konstateret, at i 2018 havde næsten hver fjerde ansøger tidligere været indskrevet på universitetet; disse personer har således formentlig allerede et mindst femårigt uddannelsesforløb bag sig ved dimissionen. Seks ud af 10 lærerstuderende er kvinder, og hele 96 % af dimittenderne er i beskæftigelse 4-7 måneder efter endt uddannelse – alt i alt en profil af et erhverv med veluddannede studerende, en forholdsvis beskeden slagside i kønsfordelingen og gode jobmuligheder efter endt uddannelse, men hvorfor så et fald i ansørgertallet – ganske vist kvantitativt beskedent, men immervæk et fald? Den positive profil hænger heller ikke rigtigt sammen med, at censorformandskabet igen i år meldte om et bekymrende lavt fagfagligt niveau, mens Rasmus Holme Nielsen, forperson for Lærerstuderendes Landskreds, påpegede, at der for de studerende kan være langt fra de teoretiske refleksioner om inklusion af alle elever til virkeligheden i en presset skolehverdag med store klasser og dårlige forberedelsesmuligheder.<sup>55</sup>

På Professionshøjskolen Absalon og Københavns Professionshøjskole har man siden 2015 udbudt merituddannelsen ”Teach First” til ansøgere med akademisk baggrund. Uddannelsen indebærer, at studerende kan undervise under uddannelsen, hvad Lærerstuderendes Landskreds finder konkurrenceforvridende, men en evaluering udført af Professionshøjskolen Via for foreningen Teach First Danmark viser, at skoleledere ligestiller lærerfagligheden hos Teach First-lærere med andre nyuddannede læreres.<sup>56</sup>

### *Flere penge til pædagoguddannelsen – velfærdssamfundets kernetropper!*

En af den nye regerings første tiltag var at standse udmøntningen af den tidligere regerings nye såkaldte talentpulje på 127,5 mio. og overføre dem til pædagoguddannelserne, hvor professionshøjskolerne får fri dispositionsret over midlerne i perioden 2019-22. Jacob Fuglsang, uddannelsesredaktør ved dagbladet Politiken, kaldte tiltaget et klart signal ”som bøjet i neonrør”, at talentmidler flyttes til ”pædagoger, der vel om nogen kan kaldes velfærdssamfundets kernetropper”, men han sagde samtidig om beløbets størrelse, at ”pengene rækker som en enkelt sodavandsis til 17 børn på Tissemyrestuen”. Uddannelses- og forskningsminister Ane Halsboe-Jørgensen så det da også blot som et ”første initiativ i at løfte

---

<sup>55</sup> Formand for kommissionen blev professor Simon Calmar Andersen, Aarhus Universitet. Rasmus Holme Nielsen afløste 1. februar 2019 Jenny Maria Jørgensen som forperson for Lærerstuderendes Landskreds. Folkeskolen.dk 22.2., 28.2. og 18.3.2019. Politiken 1. sektion s. 2 og folkeskolen.dk 16.1.2019 samt Uddannelses- og forskningsministeriets pressemeddelelse 20.3.2019, Politiken.dk 19.3. og Kp.dk 28.6.2019.

<sup>56</sup> Teach First-uddannelsen, som er toårig med 150 ECTS-point, mens den ordinære læreruddannelse er fireårig med 240 ECTS-point, omfatter mentorsparring, og introforløb. Folkeskolen.dk 27.8.2019.

pædagoguddannelsen”, mens Stefan Hermann mente, at midlerne bør ”sikre forbedringer på de områder, hvor de seneste års besparelser gør mest ondt. Det kan for eksempel være flere timer, mindre hold og mere feedback til de studerende.<sup>57</sup>

### *Lempelser på universitetsområdet*

Så skete der med L 201 omsider en drejning væk fra de senere års strammerkurs inden for de videregående uddannelser. Bachelorer kan nu med ro i sjælen tage et pusterum i deres uddannelsesforløb, for de fik med tilbagevirkende kraft fra 1. januar 2019 et retskrav på i tre år at være garanteret en plads på deres overbygningsuddannelse, i stedet for som hidtil at skulle fortsætte direkte på kandidatstudiet. Der blev også åbnet for etårige akademiske overbygningsuddannelser og en etårig master efter bacheloruddannelsen samt for erhvervskandidatuddannelser på deltid. Endelig afskaffedes den besynderlige 1,08-bonusordning for hurtig studiestart, der har resulteret i studentereksamensgennemsnit højere end karakterskalaens topkarakter 12. Blandt initiativerne var også mere feedback og flere undervisningstimer på visse uddannelser. Forståeligt nok fik Tommy Ahlers' (V) ved præsentationen helt ekstraordinært ros fra alle sider, dvs. både fra erhvervsliv, uddannelsesinstitutioner, politiske modstandere og endda fra studerende. Mellem 1. og 2. behandling af L 201 afholdt regeringen 1. april 2019 en høring i Fællessalen på Christiansborg, hvor behovet for vejledning blev understreget. Ved 1. behandlingen glædede Mette Reissmann (S) sig over mange af forslagets hovedelementer, som hun dog fandt rimede dårligt med en fastholdelse af omprioriteringsbidraget. Fremdriftsreformen har ganske vist fået nedbragt de lange studietider, idet den gennemsnitlige overskridelse af den normerede studietid er forkortet med 6,5 måneder i perioden 2011-18, og hurtig færdiggørelse er også et del-element i det nye bevillingssystemets resultattilskud. Samtidig er frafaldet dog steget fra 29 % i 2014, hvor fremdriftsreformen blev indført, til mere end 35 % i 2017. Uddannelses- og forskningsminister Tommy Ahlers satte sin lid til, at et nyt optagelsessystem, hvor flere optages på baggrund af ansøgninger og samtaler frem for karakterer, kan være med til at mindske frafaldet.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Talentmidlerne var afsat i forlængelse af VLAK-regeringens Disruption-indsats. Uddannelses- og forskningsministeriets pressemeddelelse 28.8., [Danskeprofessionshøjskoler.dk](http://Danskeprofessionshøjskoler.dk) 28.8. og Politiken 29.8.2019, 1. sektion s. 2.

<sup>58</sup> L 201 Forslag til lov om ”ændring af universitetsloven, lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, lov om maritime uddannelser og lov om arbejdsløshedsforsikring m.v. (Akademisk overbygningsuddannelse, særlig anvendelse af adgangsprøver til universitetsuddannelser, bachelorerets ret til optagelse på en kandidatuddannelse m.v.)”. Enstemmigt vedtaget med 104 stemmer for forslaget. Fremsat 13.3.2019, 1. behandling 29.3.2019, 2. behandling 23.4.2019 og 3. behandling 25.4.2019. Lov nr. 511 af 1.5.2019. Udmøntede den brede femårige aftale af 6.12.2018 mellem VLAK-regeringen og alle de øvrige partier, dvs. S, DF, EL, ALT, RV og SF, som byggede på regeringsudspillet af 7.9.2018 ”Fleksible universitetsuddannelser til fremtiden”. Fremdriftsreformen blev indført af SRSF-regeringen sammen med V og KF i 2013, om at reducere den samlede overskridelse af studietiden med mindst 4,3 måneder frem mod 2020 og

Med L 89 blev der skabt rammer for, at Grundforskningsfonden kan etablere såkaldte pionercentre, som skal have særligt fokus på transformativ forskning og videnskabelige gennembrud. Med forslaget øges grundforskningsfondens årlige uddelingsramme fra ca. 460 mio. til 470 mio. (2018-priser), sådan at Danmarks Grundforskningsfond kan uddele midler til etablering af de nye forskningsenheder og samtidig videreføre fondens nuværende aktiviteter, herunder Centers of Excellence. Ved 1. behandlingen gjorde Mette Reissmann (S) bekymret over den skæve balance imellem basismidler og eksterne forskningsmidler.<sup>59</sup>

Samlet set har alle dele af uddannelsessystemet i folketingsårets løb fortsat været præget af uro og svigtende tro på bedre udsigter, men for en foreløbig betragtning er de senere års mange stramminger i uddannelsessektoren måske ved at stilne af eller i hvert fald sat på pause – så institutionerne kan få en form for ro til at koncentrere sig om indholdsudvikling på alle niveauer af uddannelsessystemet. Det er hårdt tiltrængt, for et stop for omprioriteringsbidraget betyder ikke, at alt er ved det gamle, men snarere, at man holder op med at grave huller dybere. De mange, der allerede er fyret siden omprioriteringsbidragets indførelse i 2016, bringer stoppet i 2020 ikke tilbage – der skal blot ikke fyres flere på denne baggrund. Men institutionernes drift er presset i bund, og behovet for en fornyet indholdsudvikling er påtrængende. Der er så rigelig plads til forbedring, men året har måske alligevel for de fleste betydet et lille skridt i en mere retfærdig retning.



**Signe Holm-Larsen** (f. 1939), cand.pæd. i fransk. Tidligere lærer, fagkonsulent, skoledirektør og fagredaktør for sprøg og pædagogik ved Danmarks Nationalleksikon. Chefredaktør på Kroghs Forlag 2001-07; herefter redaktør ved Dafolo indtil 2012. Egen konsulentvirksomhed om pædagogiske spørgsmål. Forfatter til bl.a. almen-pædagogiske værker samt lærebøger i fransk og latin. Formand for støtteforeningen Jonstrupsamlingens Venner.

---

justeret i 2015. Undervisnings og Forskningsministeriets pressemeddelelse 26.8.2018. Uddannelses- og forskningsministeriets pressemeddelelse og politiken.dk 17.9., Information 29.10. og Politiken, 1. sektion s.2, 1.11., Uddannelses- og forskningsministeriets pressemeddelelse og univavisen.dk 6.11.2018; Uddannelses- og forskningsministeriets pressemeddelelse 26.3. samt ministeriets nyhedsbreve 2.4. og 25.4.2019. Se også *Uddannelseshistorie* 2018, s. 155-58.

<sup>59</sup> L 89 Forslag til lov om "ændring af lov om Danmarks Grundforskningsfond. (Etablering og finansiering af forskningsenheder med særligt fokus på transformativ forskning m.v.)". Enstemmigt vedtaget med 104 stemmer for forslaget. Fremsat 7.11.2018, 1. behandling 4.12.2018, 2. behandling 11.12.2018 og 3. behandling 13.12.2019. Lov nr. 1570 af 18.12.2018. Udmøntede VLAK-regeringens forsknings- og innovationspolitiske strategi "Danmark - klar til fremtiden" fra december 2017.



# Bilag

## Bilag 1. Udvalgssammensætning 2018–19

### 1. samling 3.10.2018–5.6.2019

Undervisningsudvalget (UNU):	Uddannelses- og Forskningsudvalget (UFU):
1. Jens Henrik Thulesen Dahl (DF)	1. Jens Henrik Thulesen Dahl (DF)
2. Alex Ahrendtsen (DF)	2. Marlene Harpsøe (DF)
3. Marlene Harpsøe (DF)	3. Alex Ahrendtsen (DF)
4. Dorthe Ullemose, Peter Kofod (DF)	4. Christian Langballe (DF)
5. Marie Krarup (DF)	5. Tilde Bork (DF)
6. Tilde Bork (DF)	6. Ib Poulsen (DF)
7. Anni Matthiesen (V)	7. Anni Matthiesen (V)
8. Peter Juel Jensen (V)	8. Hans Andersen (V)
9. Jan E. Jørgensen (V)	9. Bertel Haarder (V)
10. Louise Schack Elholm (V)	10. Louise Schack Elholm (V)
11. Carl Holst, Hans Christian Thorning (V)	11. Thomas Danielsen (V)
12. Jane Heitmann (V)	12. Marcus Knuth (V)
13. Henrik Dahl (LA)	13. Villum Christensen (LA)
14. Laura Lindahl (LA)	14. Henrik Dahl (LA)
15. Brigitte Klintkov Jerkel (KF)	15. Merete Scheelsbeck (KF)
16. Annette Lind, Orla Hav (S)	16. Christian Rabjerg Madsen, Tine Bramsen (S)
17. Lars Aslan Rasmussen, Orla Hav, Trine Bramsen (S)	17. Rasmus Horn Langhoff (S)
18. Jan Johansen, Ane Halsboe-Jørgensen (S)	18. Kirsten Brosbøl (S)
19. Julie Skovsby, Ane Halsboe-Jørgensen (S)	19. Rasmus Prehn (S)
20. Trine Bramsen, Mattias Tesfaye, Karin Gaardsted (S)	20. Julie Skovsby (S)
21. Pernille Rosenkrantz-Theil (S)	21. Mette Reissmann (S)
22. Stine Brix, Peder Hvelplund, Rosa Lund, Eva Flyvholm (EL)	22. Eva Flyvholm (EL)
23. Jakob Sølvhøj (EL)	23. Jakob Sølvhøj, Rosa Lund (EL)
24. Pernille Schnoor (ALT)	24. Pernille Schnoor (ALT)
25. Carolina Magdalene Maier (ALT)	25. Carolina Magdalene Maier, Christian Poll (ALT)
26. Torsten Gejl (ALT)	26. Sofie Carsten Nielsen (RV)
27. Lotte Rod, Rasmus Helveg Petersen (RV)	27. Lotte Rod (RV)
28. Marianne Jelved (RV)	28. Jacob Mark, Lisbeth Bech Poulsen (SF)
29. Jacob Mark, Karsten Hønge (SF)	29. Trine Torp (SF)

## 2. samling nedsat 4.7.2019

Børne- og Undervisningsudvalget (BUU):	Uddannelses- og Forskningsudvalget (UFU):
1. Anders Kronborg (S) <i>formand</i>	30. Bjørn Brandenburg (S), <i>formand</i>
2. Camilla Fabricius (S)	31. Jens Joel (S)
3. Jens Joel (S)	32. Julie Skovsby (S)
4. Jesper Petersen (S)	33. Kasper Roug (S)
5. Julie Skovsby (S)	34. Kasper Sand Kjær (S)
6. Kasper Sand Kjær (S)	35. Rasmus Horn Langhoff (S)
7. Orla Hav (S)	36. Rasmus Stoklund (S)
8. Lotte Rod (RV)	37. Mette Gjerskov (S)
9. Anne Sophie Callesen (RV)	38. Troels Ravn (S)
10. Marianne Jelved (RV)	39. Stinus Lindgreen (RV)
11. Jacob Mark (SF)	40. Katrine Robsøe (RV)
12. Ina Strøjer-Schmidt (SF)	41. Jacob Mark (SF)
13. Astrid Carøe (SF)	42. Signe Munk (SF)
14. Jakob Sølvhøj (EL)	43. Mai Villadsen (EL)
15. Mai Villadsen (EL)	44. Rosa Lund (EL)
16. Torsten Gejl (ALT)	45. Uffe Elbæk (ALT)
17. Anni Matthiesen (V), <i>næstformand</i>	46. Marcus Knuth (V), <i>næstformand</i>
18. Peter Juel Jensen (V)	47. Hans Andersen (V)
19. Jan E. Jørgensen (V)	48. Bertel Haarder (V)
20. Louise Schack Elholm (V)	49. Louise Schack Elholm (V)
21. Britt Bager (V)	50. Thomas Danielsen (V)
22. Jane Heitmann (V)	51. Anni Matthiesen (V)
23. Jens Henrik Thulesen Dahl (DF)	52. Jens Henrik Thulesen Dahl (DF)
24. Karina Adsbøl (DF)	53. Marie Krarup (DF)
25. Marie Krarup (DF)	54. Alex Ahrendtsen (DF)
26. Brigitte Klitskov Jerkel (KF)	55. Katarina Ammitzbøll (KF)
27. Mai Mercado (KF)	56. Birgitte Bergmann (KF)
28. Mette Thiesen (Nye Borgerlige)	57. Peter Sejer Christensen (Nye Borgerlige)
29. Henrik Dahl (LA)	58. Henrik Dahl (LA)

## Bilag 2. Ekspertgruppens 19 anbefalinger til styrkelse af læreruddannelsen

1. Kontinuerligt og systematisk fokus på motivation
2. Systematik i forhold til samarbejdet mellem undervisere
3. En modulstruktur, som i højere grad understøtter uddannelsens formål
4. Stærkere fokus på god, krævende og ambitiøs undervisning
5. Fokus på relationer og det gensidigt forpligtende undervisningsfællesskab
6. Kritisk vurdering af mål for læringsudbytte
7. Højere ambitioner for anvendelse af primærlitteratur i undervisningen
8. Behov for at se nærmere på organisering af modulgodkendelserne
9. Behov for højere krav og større konsekvens i forbindelse med modulgodkendelsen
10. Behov for et nyt blik på praktikprøverne
11. Behov for integration af forsknings- og udviklingsviden i hele uddannelsen
12. Fokus på kvalitet og relevans af forsknings- og udviklingsaktiviteter
13. Styrket sammenhæng mellem efter- og videreuddannelsesaktiviteter og grunduddannelsen
14. Fokus på at styrke samarbejde mellem lærerens grundfaglighed og undervisningsfagene
15. Almen dannelse skal i højere grad ”gennemsyre hele uddannelsen”
16. Der er fortsat et uudnyttet potentiale i brugen af partnerskabsaftaler og andre formelle aftaler mellem professionshøjskolerne og skolerne
17. Fokus på kvalificering af praksissamarbejdet
18. Behov for at styrke overgangen mellem læreruddannelsen og arbejdslivet
19. Mere og bedre viden om tværprofessionelt samarbejde i skolen

## Bilag 3.

# Anden uddannelseslovgivning

Alle forslag er fra folketingsårets 1. samling.

L 57 Forslag til *lov om et nationalt naturfagscenter*. Enstemmigt vedtaget med 105 stemmer for. Fremsat 4.10.2018, 1. behandling 11.10.2018, 2. behandling 20.11.2018 og 3. behandling 22.11.2018. Lov nr. 1320 af 22.11.2018.

Lovforslaget er en opfølgning på regeringens ”National naturvidenskabsstrategi”. Med lovforslaget sker en opdatering af lovgrundlaget for det nationale naturfagscenter. Formålet er at sikre, at centeret endnu bedre skal kunne håndtere aktuelle og fremtidige udfordringer inden for undervisning i naturfag og naturvidenskab. Loven træder i kraft den 1. januar 2019.

B 130 Forslag til folketingsbeslutning om at *styrke fritidstilbuddene til børn og unge i Danmark*. Fremsat 1.3.2019 af Jacob Mark (SF) og Pia Olsen Dyhr (SF). 1. behandling 25.4.2019.

Socialistisk Folkeparti foreslår, at regeringen indkalder Folketingets partier til forhandlinger om udarbejdelse af en bred politisk aftale med tiltag, der styrker fritidstilbuddene til børn og unge i Danmark.

B 89 Forslag til folketingsbeslutning om at *indføre gyldigt fravær for elever på ungdomsuddannelsers engagement og deltagelse i civilsamfundsorganisationer, foreninger m.m.* Fremsat 6.2.2019 af Torsten Gejl (ALT), Uffe Elbæk (ALT), Carolina Magdalene Maier (ALT) og Pernille Schnoor (ALT). 1. behandling 29.3.2019. Det foreslås at ændre reglerne for fravær på ungdomsuddannelserne, således at elevers deltagelse og engagement i samfundet ikke medregnes som fravær i elevens samlede fraværstatistik. Elever skal kunne have op til ti skoledage pr. skoleår, der ikke medregnes som fravær, hvis eleven kan dokumentere, at årsagen til fraværet er deltagelse i civilsamfundsorganisationer, rådsarbejde, foreningsliv, frivillighed, lovligt anmeldte demonstrationer eller politisk arbejde.

B 79 Forslag til folketingsbeslutning om *oprettelse af et dansk uddannelsesprogram til understøttelse af udenlandske studenteraktivisters demokrati- og menneskerettighedskamp*. Fremsat 15.1.2019 af Sofie Carsten Nielsen (RV), Rasmus Helveg Petersen (RV), Lotte Rod (RV), Andreas Steenberg (RV) og Morten Østergaard (RV). 1. behandling 26.2.2019.

Formålet med forslaget er at oprette et dansk uddannelsesprogram til understøttelse af udenlandske studenteraktivisters demokrati- og menneskerettighedskamp.

B 16 Forslag til folketingsbeslutning om at *udarbejde en handlingsplan for mennesker med handicap i uddannelsessystemet*. Fremsat 9.10.2018 af Jens Henrik Thulesen Dahl (DF), Karina Adsbøl (DF), Alex Ahrendtsen (DF), Tilde Bork (DF), Bent Bøgsted (DF), Kristian Thulesen Dahl (DF), Søren Espersen (DF), Marlene Harpsøe (DF), Marie Krarup (DF) og Peter Skaarup (DF). 1. behandling 8.11.2018.

Med beslutningsforslaget ønsker Dansk Folkeparti, at der udarbejdes en handlingsplan for mennesker med såvel synlige som ikkesynlige handicap i uddannelsessystemet. Dansk Folkeparti lægger vægt på, at handlingsplanen tager udgangspunkt i de 28 punkter fra Dansk Folkepartis anbefalinger i ”Udfordringer for mennesker med handicap i uddannelsessystemet”.

B 15 Forslag til folketingsbeslutning om *en national strategi for digitalisering i uddannelsessystemet*. Fremsat 9.10.2018 af Jens Henrik Thulesen Dahl (DF), Alex Ahrendtsen (DF), Tilde Bork (DF), Bent Bøgsted (DF), Kristian Thulesen Dahl (DF), Søren Espersen (DF), Marlene Harpsøe (DF), Marie Krarup (DF) og Peter Skaarup (DF). 1. behandling 8.11.2018.

Dansk Folkeparti ønsker med beslutningsforslaget at sikre, at der bliver igangsat en undersøgelse af den digitale indsats i uddannelsessystemet, og at der på baggrund heraf bliver udarbejdet en national strategi for digitalisering i uddannelsessystemet. Undervisningsudvalget afgav beretning over forslaget. Udvalget opfordrer i beretningen bl.a. undervisningsministeren til at indkalde Folketingets partier til drøftelser om udmøntningen af den kommende nationale strategi for digitalisering i undervisningen. En sådan strategi skal bl.a. forholde sig til, hvornår og hvordan digitaliseringen bidrager til børn og unges læring, og hvordan undervisere bliver bedre i stand til kritisk at vurdere de digitale undervisningsmidler.

F 29 Om *styring af folkeskolen*. Anmeldt 14.12.2018 af Carolina Magdalene Maier (ALT) og Pernille Schnoor (ALT). Tilbagetaget 19.2.2019. Forespørgsel til undervisningsminister Merete Riisager (LA): ”På hvilken måde ønsker regeringen at styre folkeskolen, og hvilke konkrete initiativer kan sætte folkeskolen mere fri helt generelt?”

F 21 Om en *skadelig præstationskultur i uddannelsessystemet*. Anmeldt 13.11.2018 af Lotte Rod (RV, ordfører) og Sofie Carsten Nielsen (RV). Anmeldt 13.11.2018, forhandling 25.1.2019 og afstemning 29.1.2019. Forespørgsel til Undervisningsminister Merete Riisager (LA), Uddannelses- og forskningsminister Tommy Ahlers (V): ”Hvad kan regeringen oplyse om betydningen af det høje karaktergennemsnit på en række videregående uddannelser, i forhold til at der på de gymnasiale uddannelser – og i uddannelsessystemet generelt – bliver skabt en skadelig præstationskultur, hvor elever og studerende fokuserer på karakterer frem for nysgerrighed og læring?”

F 12 Om, at *uddannelse ikke længere indgår ved beregning af retten til permanent opholdstilladelse*. Anmeldt 24.10.2018 af Søren Søndergaard (EL, ordfører), Carolina Magdalene Maier (ALT), Andreas Steenberg (RV) og Holger K. Nielsen (SF); forhandling 29.11.2018 og afstemning 4.12.2018. Forespørgsel til Udlændinge- og integrationsminister Inger Støjberg (V): ”Hvad kan ministeren oplyse om de integrationsmæssige og uddannelsesmæssige konsekvenser af den ændring af udlændingeloven, der blev gennemført med vedtagelsen af lovforslag nr. L 87 (folketingsåret 2015-16), som indebar et skærpet beskæftigelseskrav, så uddannelse ikke længere indgår ved beregning af retten til permanent opholdstilladelse, herunder om regeringen vil overveje igen at lade uddannelse indgå ved beregningen med henblik på at tilskynde flere flygtninge og indvandrere til at tage en uddannelse til gavn for sig selv og for det danske samfund?”

# Dansk uddannelseshistorisk årsbibliografi 2018

Ved Christian Larsen

## BØRN OG UNGE

### Flere perioder

Larsen, Christian: Børneskæbne i protokollerne. Arkivalier om børns skolegang og undervisning i 1800-tallet. I: Personalhistorisk Tidsskrift. 2018, s. 45-68.

Schultz, Annette Østergaard: Anne fra Cassen – og andre døde plejebørn fra Opfostringsstiftelsen i København. I: Siden Saxo. 2018, nr. 4, s. 4-15.

### Perioden 1850-1950

Sandbjerg Hansen, Christian: Learning the streets: 'prostitutes' in inner-city Copenhagen, 1930s. I: History of Education. 2018, s. 1-17.

### Pædagogisk arbejde lokalt

#### *Børneringen*

Jubilæumsskrift 2018 i anledningen af Grethe Kragh-Müllers 40 års jubilæum i Børneringen. Kbh. 2018. 70 s.

### Socialpædagogisk arbejde

Mikkelsen, Jørgen: Værgerådsdrenge fra Flakkebjerg. I: Personalhistorisk Tidsskrift. 2018, s. 98-124.

Bay, Joi: Drengen Ludvig fra Løitofte. Afståelse og videregivelse af forældremyndighed i 1880'erne. I: Perso-

nalhistorisk Tidsskrift. 2018, s. 13-42.

### Unge og ungdomsarbejde lokalt

#### *Tjele Kommune Ungdomsskole*

Bech Sørensen, Arne: Ungdomsskolelimt. Tjele Kommune Ungdomsskoles rødder, vækst og virksomhed. I: Tjele på langs. Årg. 12 (2018), s. 88-116.

#### *Vesterbro Ungdomsgård*

En kærlighedserklæring. 60 år med Vesterbro Ungdomsgård. Red. Ole Hammer. Kbh. 2018. 73 s.

Vesterbro Ungdomsgård 60 år. Red. Arne Lybech. Kbh. 2018. 97 s.

#### *Dansk Ungdoms Idræt*

Vedel Eriksen, Jørn: DUI – Dansk Ungdoms Idræt i Herning. I: Herning-bogen. 2018, s. 177-93.

## UDDANNELSESYSTEMET

### I almindelighed

Buchardt, Mette: The Micro- and Macro-Politics of the Classroom and of Classroom Research: The Case of Denmark. I: Researching Religious Education: Classroom Pro-

- cesses and Outcomes, red. Friedrich Schweitzer; Reinhold Boschki. New York, Münster 2018, s. 331-42.
- Faye Jacobsen, Anette: Religionsfrihed og pædagogisk reform. I: Norsk pædagogisk tidsskrift. 2018, nr. 2, s. 184-97.
- Holt Nielsen, Knud: Elev- og studenterprotester gennem 50 år. I: Arbejderhistorie. 2018, nr. 2, s. 114-39.
- Olesen, Karl Erik: Revselse i Danmark og i andre lande. I: Sønderjysk Skolemuseum – årsskrift. 2018, s. 7-8.
- Religionsdidaktik. Traditioner og tilgange. Red. Mette Buchardt. Kbh. 2018. 262 s.
- Ud med dannelsen. 50 år efter 1968. En antologi. Red. Angela Guski, Mogens Nørgaard Olesen. Kbh. 2018. 272 s.
- Ydesen, Christian; Andreasen, Karen Egedal: Internationalisation of Education. I: Looking Back Going Forward: School Time in Flux and Flow in Europe and beyond. EERA – European Educational Research Association. 2018, s. 30-35.
- Årsoversigter**
- Holm-Larsen, Signe: Udflytninger, centralisering og liberalisme – uddannelserne i folketingsåret 2017-2018. I: Uddannelseshistorie. 2018, s. 133-69.
- Evaluering. Eksamen. Test**
- Buchardt, Mette; Ydesen, Christian: Testing the Culturally Deviant of the Welfare State: Greenlandic Children and the Children of Labour Migrants in Danish Minority Education, 1960–1970. I: Assessment Cultures: Historical Perspective, red. Martin Lawn; Cristina Alarcón Lopez. Berlin 2018, s. 165-88.
- Hamre, Bjørn; Morin, Anne; Ydesen, Christian: Optimizing the educational subject between testing and inclusion in an era of neoliberalism: Musings on a research agenda and its future perspectives. I: Testing and inclusive schooling: International challenges and opportunities, red. Bjørn Hamre; Anne Morin; Christian Ydesen. London 2018, s. 254-61.
- Kelly, Peter; Andreasen, Karen Egedal; Kousholt, Kristine; McNess, Elisabeth; Ydesen, Christian: Education governance and standardised tests in Denmark and England. I: Journal of Education Policy. Bind 33, nr. 6 (2018), s. 739-58.
- Ydesen, Christian, Hamre, Bjørn & Andreasen, Karen E.: Differentiation of Students in the Early Danish Welfare State: Professional Entanglements between Educational Psychologists and Psychiatrists. I: Nordic Journal of Educational History. Vol. 5, nr. 1 (2018), s. 73-96.
- Ydesen, Christian; Ørskov, Frederik Forrai: Playing the game of IQ testing in England and Denmark in the 1950s and 1960s: A Socio-Material perspective. I: Oxford Review of Education. Bind 44, nr. 5 (2018), s. 599-615.
- Undervisningsmidler**
- Baden Staffensen, Karoline: Rochows mange børnevenner – en undersøgelse af de danske Rochow-versioners tilblivelse, udformning og udbredelse. I: Uddannelseshistorie. 2018, s. 99-118.



- Bennedsen, Jens; Eklund Hansen, Anette: Anskuelsestavlens historie og digitaliseringen af det moderne gennembruds læremiddel. I: Uddannelseshistorie. 2018, s. 119-32.
- Haastруп, Lisbeth & Lisa Fälling Andersen: Læremidler i skolens praktiske fag. I: Uddannelseshistorie. 2018, s. 11-40.
- Karlskov Skyggebjerg, Anna: Til gavn og fornøjelse for de små – didaktik og æstetik i ABC-billedbøger på vers. I: Uddannelseshistorie. 2018, s. 59-79.
- Vibjerg Hansen, Mette og Pernille Reuther Holm: Uden hjælpemidler – ingen skole. I: Uddannelseshistorie. 2018, s. 41-58.

### **Skolebygninger og -inventar**

- Coninck-Smith, Ning de: Thinking About Architecture and Governance: A Postscript. I: Making Education: Material School Design and Educational Governance, red. Ian Grosvenor & Lisa Rosén Rasmussen. Cham 2018, s. 213-19.
- Rosén Rasmussen, Lisa; Bertelsen, Eva: Skoler til fremtiden. At bygge rum der forandrer. I: Materialitet og læring, red. Marie Martinussen; Kristian Larsen. Kbh. 2018, s. 187-210.

### **Feriekolonier**

- Adamsen, Nina B.: På koloni. I: Grenaa og omegn før og nu. 2018, s. 54-59 [feriekoloni].
- Buhl Thomsen, Kristian: Hotel Sixtus og Den Danske Pigeskole. I: Vends. 2018, s. 47-53 [ferie- og hvilested for medlemmer af Foreningen Den Danske Pigeskole 1912-56].
- Nyland, Nick: Børnenes Ø. Thorø og

dens tre kolonier. Allerød 2018. 198 s.

## **UNDERVISNINGSFAG**

### **Idræt**

- Munk Svendsen, Annemari: Baggrunde for bevægelse: En analyse af centrale ytringer i dagspressen om motion og bevægelse i skolen i perioden 1996-2013. I: Kvan. 2018, nr. 112, s. 7-18.

## **FOLKESKOLEN OG ANDRE BØRNESKOLER**

### **Flere perioder**

- Larsen, Christian: The Danish secondary schools 1880-1950: National legislative framework and local implementation. I: Nordic Journal of Studies in Educational Policy. 2018, nr. 4, s. 13-23 [realskole; privatskole]

### **Perioden efter 1900**

- Munch Drejer, Claus: Kampen om dannelsen. I: Kvan. Årg. 38, nr. 110 (2018), s. 68-78 [dannelse i folkeskolen siden 1970'erne].

## **ENKELTE LOKALITETERS SKOLEHISTORIE. ENKELTE FOLKE- OG FRISKOLERS HISTORIE**

### **København og Frederiksberg**

#### *Frederiksberg*

- Larsen, Christian: Med læreren på pædagogisk studietur. I: Frederiksberg Gennem Tiderne. 2018, s. 115-31.

## **Frederiksborg Amt**

### *Esrum Kost- & Friskole*

Det store i det små, det små i det store. Jubilæumsskrift, Esrum Kost- & Friskole, 30 år. Red. Jesper Harrsen, Kirsten Holm-Petersen. Esrum 2018. 38 s.

### *Fredensborg*

Winther Jensen, Hans Jørgen: Folkeskolen på vej i Fredensborg i 1920'erne. I: Alle tiders Nordsjælland. 2018, s. 153-66.

### *Græsted*

Sonne, Pernille: Da Græsted fik en ny skole. I: Alle tiders Nordsjælland. 2018, s. 81-88.

### *Nødebo*

Richter-Friis, Niels: Nødebo. Hillerød 2018. 325 s. [bl.a. om skolevæsenet 1721ff]

## **Roskilde Amt**

### *Roskilde, Sct. Jørgens Skole*

Bindslev Gregersen, Hanne; Honig Spring, Heidi: Os på Sct. Jørgens – 60 år – 2018. Roskilde 2018. 62 s.

## **Vestsjællands Amt**

### *Korsør, Helms Skole*

Asklund Curt: Helms Skole. De første 150 år. U.st. 2018. 141 s.

### *Nykøbing Sj., Grundtvigsskolen*

Marcussen, Claus: Grundtvigsskolens 100 års jubilæum. 1917-2017. Nykøbing Sj. 2018. 50 s.

## **Fyns Amt**

### *Falsled*

Clausen, Bruno: Skoleforhold i Falsled. I: Stavn. Årg. 31 (2018), s. 55-62.

## **Slesvig / Sønderjylland**

Andresen, Hans: Sydslesvigs danske skoles historie efter 1920. Odense 2017. 2 bd. (933 s.)

Franzen, Hanne: De forbudte sange. Den blå sangbog. I: Sønderjysk Skolemuseum – årsskrift. 2018, s. 24-27 [sangbog for sønderjyder 1867-1946].

## **Haderslev Amt**

Jacobsen Helge C.: Dryanders skoler – skoler opført i Haderslev Amt mellem 1908 og 1916. Haderslev 2018. 116 s.

Nørr, Erik: Da lærerne måtte slå børnene. Skolestraffe i Hovslund og seks skoler i Haderslev Amt. I: Sønderjysk Skolemuseum – årsskrift. 2018, s. 9-18.

## **Ringkøbing Amt**

### *Lind Skole*

Sønderby, Evald: Lind Skoles 275-års jubilæum. I: Herning-bogen. 2018, s. 29-40.

### *Vinderup*

Husker du din skoletid? I: Årbog for Vinderup-egnen. 2018, s. 23-36.

### *Vinderup Realskole*

Holm, Birgitte: Vinderup Realskole 1918-2018. I: Årbog for Vinderup-egnen. 2018, s. 5-22.

## Aarhus Amt

### Sepstrup Skole

Østergaard, John: Sepstrup Skole 1895-1959. I: Årsskrift for Egnarkivet for Them kommune. Årg. 20 (2018), s. 54-61.

## Nordjyllands Amt

### Fredensdal Skole

Schou Pedersen, Karen: Fredensdal Skoles endeligt. I: Han Herred bogen. 2018, s. 114-19.

## SPECIALUNDERVISNING. FORSORG FOR HANDICAPPEDE BØRN OG UNGE

### I almindelighed

#### Havredal Praktiske Landbrugsskole

Kom som du er. 25 år med praktiske uddannelser i Havredal. Red. Mette Heiberg, Poul Erik Clausen. Karup 2018. 95 s. [skole for sent udviklede]

### Synshandicappede

#### Blindeinstituttet på Røsnæs

Kirkebæk, Birgit: Min opvækst på Blindeinstituttet Refsnæs. Efterskrift. I: Handicaphistorisk tidsskrift. Nr. 39 (2018), s. 41-67 [Rita Cecilie Varmby, ophold på Refsnæs 1950-63]

### Psykisk udviklingshæmmede

#### Andersvænge

Baagø, Mette: At vokse op på en institution for udviklingshæmmede, som barn af en ansat? I: Handicaphistorisk tidsskrift. Nr. 39 (2018), s. 20-27 [barndom Andersvænge 1954-64]

## Læsehæmmede

### Ordblindeforeningen

Ordblindeforeningens jubilæum – 75 år. 1943-2018. Red. Anders Bredsdorff, Erik Kildegaard Rasmussen. Kbh. 2018. 31 s.

## GYMNASIALE UDDANNELSER

### I almindelighed

Kjær Jørgensen, Line: Fælles om forskellighed. Studenterkursernes historie fra 1850-2017. Kbh., Aalborg 2017. 57 s.

### Frederiksborg Amt

#### Helsingør Gymnasium

Rühl, Otto: Helsingør Gymnasium 40 år – 1978-2018. ”Nødgymnasiet” der hurtigt blev et rigtigt gymnasium. Jubilæumsudgivelse. Helsingør 2018. 53 s.

### Storstrøms Amt

#### Nakskov Gymnasium

Nakskov Gymnasium & HF 100 år. 1918-2018. Red. Henning Bech Johansen. Nakskov 2018. 142 s.

#### Vordingborg Gymnasium

Brøkner Christiansen, Ib: Arven fra 1968. Uddrag af translokationstale 29/6-2018 på Vordingborg Gymnasium & HF. I: Årbog for Historisk Samfund for Præstø Amt. 2018, s. 78-82.

## **Vejle Amt**

*Vejle, Rødkilde Gymnasium*

Hans Eriks 30 år på Rødkilde Gymnasium. Red. Lars Joen Jensen. Vejle 2018. 44 s. [Hans Erik Duschek-Hansens 30-års jubilæum]

## **ERHVERVSUDDANNELSER**

### **Handelsuddannelser lokalt**

*CBS*

Ravn Sørensen, Anders: En brugt historiker. Jubilæum og organisatorisk historiebrug på Copenhagen Business School. I: Kulturstudier. 2018, nr. 1, s. 81-109.

## **PÆDAGOGISKE UDDANNELSER**

### **Læreruddannelse**

Nørr, Erik: Seminarieelever ”på græs”. Den katastrofale lærermangel 1945-1970. I: Personalhistorisk Tidsskrift. 2018, s. 70-96.

### **Enkelte institutioner**

*Gedved Seminarium*

Holm, Eigil: Gedved, Seminariet, Biologien og mig 1959-80. Gedved 2018. 108 s. [seminarielærer 1959-80]

Holm, Eigil; Gedved – byen, seminariet og mig. I: Kasket. Nr. 220 (2018), s. 42-44.

## **KUNSTNERISKE UDDANNELSER**

### **Musikuddannelse. Musikskoler**

*Tjele Musikskole*

Hammer Christensen, Beate: Da musikken kom til Tjele Kommune. I: Tjele på langs. Årg. 12 (2018), s. 26-50 [eksisterede 1983-96]

## **UNIVERSITETSUDDANNELSER.**

### **STUDENTERFORHOLD**

#### **Perioden 1937-2018**

Clausen, Thomas: Studiestøtte for de ubemidlede, dygtige og evnerige. Forvaltningen af Ungdommens uddannelsesfond 1952-1970. I: Historisk Tidsskrift. 2018, s. 329-70.

Hansen, Else: Planlægningens (oversete) årti. Argumenter for adgangsbe-grænsning i 1970’erne. I: Historisk Tidsskrift. 2018, s. 76-112.

Jensen, Steven L.B.: 1968 og studenteroprøret i Danmark. I: Samfundsøkonomen. 2018, nr. 2, s. 9-13.

Petersen, Lars Axel: 10 år efter – universitetsmarxismen set fra 1978. I: Samfundsøkonomen. 2018, nr. 2, s. 40-42.

#### **Københavns Universitet**

*Det Teologiske Fakultet*

Nørr, Erik: Slaget om professoratet i kirkehistorie 1900-1901 – offentlig konkurrence mellem den 25-årige Valdemar Ammundsen og teologerne J. Oskar Andersen og Frederik Torm. I: Kirkehistoriske Samlinger. 2018, s. 29-71.

## FOLKEOPLYSENDE VIRKSOMHED. VOKSENUNDERVISNING

### Højskolen

Hjermitslev, Hans Henrik: Mellem dannelse og nytte: Et perspektiv på folkehøjskolernes historie. I: Norsk pedagogisk tidsskrift. 2018, nr. 2, s. 171-83.

### Enkelte højskoler

#### *Brande Højskole*

Sommer Madsen, Mogens; Lyng Madsen, Marie: Verden ifølge Brande Højskole 1993-2018. Brande 2018. 125 s.

#### *Grundtvigs Højskole*

Vind, Ole: Grundtvigs Højskole i Lyngby. I: Lyngby-bogen. 2018, s. 115-40.

#### *Hadsten Højskole*

Svendsen, Kurt Villy: Han byggede en højskole. I: Østjysk hjemstavn. Årg. 83 (2018), s. 44-55 [H.C. Nielsen-Svinning]

#### *Vrå Folkehøjskole*

Skot-Hansen, Klaus: Vrå folkehøjskole under Birthe og Frederik. Kbh. 2018. 143 s. [Birthe Dam Christensen og Frederik Christensen]

## LÆRERE SOM GRUPPE

Larsen, Christian: Da læreren skulle være den gode landmand. I: Siden Saxo. 2018, nr. 4, s. 27-37.

Larsen, Christian: Læreren som landmand. Skoleloddens historie 1780-1900. I: Erhvervshistorisk Årbog. Bind 67, nr. 2 (2018), s. 1-47.

## BIOGRAFISKE BIDRAG OM ENKELTE LÆRERE, PÆDAGOGER OG SKOLEFOLK M.V.

#### *Bøgh Andersen, Niels (1908-91)*

Bøgh Andersen, Niels: Feltdegn fra Harreslev Mark. Kbh. 2018. 261 s. 1. udg. 1975 [leder Frederikshøjskolen i Flensborg, 1954-72 forstander Jaruplund Højskole]

Bøgh Andersen, Niels: Forstander på Jaruplund. Kbh. 2018. 302 s. 1. udg. 1978

#### *Elmelund, Hans Marius (f. 1913)*

Elmelund, Vagn: 2. lærer i Snøde fra 1937 til 1951. I: Øboer. 2018, s. 47-60 [lærer Snøde, Langeland]

#### *Fahrendorf, Mathilde (f. 1914)*

Fahrendorf, Mathilde: Erindringer af Mathilde Fahrendorf. I: Sønderjysk Skolemuseum – årsskrift. 2018, s. 28-31 [lærerinde Balle Friskole ved Vejle]

#### *Fog Pedersen, Mette*

Fog Pedersen, Mette: 25 år på højskole. Kbh. 2018. 145 s.

#### *Frederiksen, Erik Oluf (f. 1947)*

Frederiksen, Erik Oluf: Højskolen på gadeplan. Om Koføeds Skole i 1970'erne. Frederiksberg 2017. 162 s. [nyuddannet lærer Slagelse, ansættelse på Koføeds Skole]

#### *Mikkelsen, Ingeborg (f. 1936)*

Mikkelsen, Ingeborg: Derfor blev det Han Herred. I: Han Herred bogen. 2018, s. 152-67 [lærer Trekronerskolen 1961-96].

*Nørdam Jespersen, Gunnar*

Nørdam Jespersen, Gunnar: Mine erindringer – fra et spændende liv. U.st. 2018. 379 s. [lærer på skoler omkring Randers]

*Petersen, Niels (f. 1844)*

Hansen, Bertel: Historien om Niels Petersen, der blev skolelærer og sparekassedirektør i Kirkerup. I: Årbog for Historisk Forening for Vestsjælland. Bd. 105 (2018), s. 49-60.

## **ERINDRINGER OM SKOLE OG UDDANNELSE**

Barndomsfortællinger. Red. Lotte Lagedgaard. Kbh. 2018. 198 s. (1. udg. 2014).

Rysgaard, Inger M. m.fl.: Efterkrigsbørn. Barneliv i Snedsted 1946-1965. Højbjerg 2018. 144 s.

*Agertoft Skøtt, Karin (f. 1931)*

Agertoft Skøtt, Karin: Min dansk-tysk-danske skolegang 1938-1946. I: Sønderjysk Skolemuseum – årskrift. 2018, s. 19-23 [Mølby, Sommersted tyske privatskole, Oksenvad]

## **GRØNLAND**

Jahn, Henning: Langt væk hjemmefra. Fra Grønland til Danmark. I: Handicaphistorisk tidsskrift. Nr. 39 (2018), s. 28-39 [Gudruns Minde, botilbud for langtidsanbragte grønlandske udviklingshæmmede børn 1960'erne og 1970'erne]

## **HJÆLPEMIDLER**

Larsen, Christian: Dansk uddannelseshistorisk årsbibliografi 2017. I: Uddannelseshistorie. 2018, s. 170-79.

# Anmeldelser

## RELIGION

**Mette Buchardt (red.):  
Religionsdidaktik. Traditioner  
og tilgange. København:  
Hans Reitzel 2018. 263 s. 300 kr.**

*Af Niels Rosendal Jensen,  
lektor, DPU, Aarhus Universitet*

*Fra sekularisering til pluralisme?*  
Faget kristendomsundervisning/kundskab/religion er obligatorisk for alle elever/børn. Det har været en fast ingrediens i dansk skolepolitik siden reformationen i 1536. Allerede dengang blev der forfattet læremidler til katekismus-undervisningen, ligesom der blev givet anvisninger til den bedst tænkelige undervisning i pagt med datidens forståelse af børns religiøse sans. Uden at ville sammenligne med forgangne tiders indoktrinering indtager faget en påfaldende stor plads i folkeskolen. Monokulturel selvforståelse synes fortsat at være den dominerende tankegang. I takt med sekulariseringen af det danske samfund rejstes fra flere sider krav om at videnskabeliggøre skolens grundlag. For en god ordens skyld skal tilføjes, at denne tendens ikke kun vedrører Danmark, men derimod en række nationer i Europa i kølvandet på Første Verdenskrig. Skulle vi kalde det 1920'ernes bestræbelser på at lægge nationalt og etnisk had i graven? Det lykkedes som bekendt ikke. Nutidens pendant er sandsynligvis interkulturel og anti-ra-

cistisk undervisning, hvis formål er at forstå de nye medborgere og samtidig tilegne sig et udblik til verdenen, både dens religioner og folkeslag.

Religion har, så langt kilderne rækker tilbage, været en kampplads, ikke mindst indbyrdes mellem de mono-teistiske af slagsen (islam, jødedom, kristendom). Både islam og kristendom har næret imperialistiske tilbøjeligheder (mission og kolonisering) og ligget i uafbrudt strid med hinanden gennem århundreder. Derefter fulgte så religionskrigene i Europa, som ikke alene handlede om tro, men i høj grad også om magt og jord. Siden oplysningstiden har kampen tillige føjet et internt kampfelt til, som har handlet om læsningen og forståelsen af de hellige skrifter (bibelkritik bl.a.). Arbejderbevægelsen stillede i sin ungdom krav om religionsfrie skoler og betragtede religion som en privatsag. Inspirationen hertil stammede fra især Marx og Feuerbach. Det var Ludwig Feuerbach, der i 1845 spidsformulede: "For religionen er kun det hellige sandt; for filosofien er kun det sande helligt". Karl Marx havde i *Kritik af den hegelske retsfilosofi* (1844) også forholdt sig til religion. Det er her, at det berømte udsagn, "religion er folkets opium", optræder. Det vulgariseres ofte til banal ukendelighed, hvorfor det kræver en tilføjelse. Udgangspunktet for Marx' analyse er, at det er mennesket, der skaber religion, og ikke omvendt. Endvidere er den religio-

se elendighed udtryk for den virkelige elendighed og som sådan en protest mod den virkelige elendighed. Det er i den forstand, at religion bliver til opium i en hjerteløs verden. Marx vil som barn af oplysningstiden erstatte tro med fornuft ud fra forståelsen af, at viden er magt, og han sætter sin lid til, at klassekampen og proletarietets erobring af magten vil afskaffe elendigheden og således gøre religion overflødig. Omtrent samtidigt kan peges på Nietzsches religionskritik (*Zarathustra*, 1883, og *Antichrist*, 1888), som senere suppleres og videreføres i stadigt nye former af koryfæer som Freud og Sartre. Vi konstaterer kort sagt, at religion er et evigaktuelt tema, som ægger til modstrid og rabalder, moralisering og stigmatisering af de anderledes, uanset om de anderledes tilhører en alternativ trosretning, udlever en alternativ livsførelse eller andet, der stikker af fra majoritetens forståelse af normalitet. Værdikamp er altså ikke en opfindelse af nyere dato.

Dette er en udgivelse, som lander midt i den aktuelle "værdikamp", dvs. det, der fra det (ekstreme) politiske højre går under betegnelser som den store udskiftning kulturelt og etnisk (Renaud Camus). Truslen stammer fra en imaginær muslimsk invasion, der over nogle årtier tænkes at ændre den europæiske civilisation helt og aldeles. Men også i mindre målestok har bogen et vigtigt budskab. F.eks. ved vi, at børn med etnisk minoritetsbaggrund konfronteres med særlige vanskeligheder, fordi de typisk tilhører socialt udsatte grupper. Deres liv handler om fattigdom, arbejdsløshed, boligforhold og andre former for struktu-

relle uligheder. Vi ved også, at religion og tro spiller en væsentlig rolle i hverdagen for børn med etnisk minoritetsbaggrund. Religion og tro kan for nogle familier udgøre selve nøglereferencen, spille en afgørende rolle i hverdagen og desuden fungere som kilde til resiliens (modstandskraft). Det er vigtigt ikke at undervurdere dette forhold. Kirker, synagoger og moskeer er ikke alene religiøse steder, men også et tilbud om fællesskab, støtte og hjælp i hverdagen samt muligheder for at engagere sig i positive miljøer, som f.eks. er vigtige beskyttelsesfaktorer i forhold til diskrimination eller racisme.

I pædagogisk og socialt arbejde har professionelle erfaret begge sider af denne medalje: Det er korrekt, at religiøs overbevisning og kulturelle traditioner kan virke som medierende faktor i forhold til ikke så venlige omgivelser. Det er dog også værd at erindre sig, at religion og tradition kan forøge risikoen for, at f.eks. børn indgår i praksisser, som majoriteten betragter som skadelige (mandlig og kvindelig omskæring, tvungne ægteskaber, æresbaseret misbrug m.v.). Disse overgangsritualer, *rites de passage*, ses som identitetsdannende og som skabende et tilhørsforhold, dvs. som praksisser, som imødekommer børnenes kulturelle behov. I øvrigt bør det vel tilføjes, at disse forhold ikke kun vedrører muslimer eller jøder. Der findes også blandt kristne forældre dem, der forsvarer fysisk afstraffelse under henvisning til Biblen. En barriere, der ofte henvises til, når professionelle skal hjælpe i sådanne tilfælde, handler om de professionelles egen nervøsitet for at berøre emner som etnicitet, race og



kultur. Derfor er det slet ikke uden betydning, at professionelle (lærere, pædagoger) ikke lader sig afvæbne. Den professionelle skal være kulturelt sensitiv uden at ty til kulturrelativisme.

Bogen er henvendt til kommende professionelle, nemlig lærerstuderende, og udvider tidligere udgivelser med nye kapitler. Den vil uden tvivl sætte tanker i sving hos studerende, hvilket vist fremgår af de foregående linjer. Overordnet fremlægges komplicerede ideer og faglige debatter, som udlægges og diskuteres, for at lærerstuderende kan forstå den betydning, faglige positioner har for de begreber og tilgange, som fagdidaktikere betjener sig af. Derved bidrager bogen til at udvikle og udvide religionsundervisningens indhold.

Bogen er opbygget i tre dele, hvor den første præsenterer forholdet mellem basisfag og dialektik, den anden forskellige tilgange i faget, mens den tredje inddrager nogle tværgående tilgange. Allerede i indledningen redegøres for bogens indhold og struktur. Herefter stifter læseren i første dels tre kapitler bekendtskab med bl.a. en fin gennemgang af fagets historie gennem 200 år fra 1814 til 2015 samt en særdeles relevant drøftelse af, om fagets status som vekslende mellem norm og indholdsområde. Her anføres de diskurser, faget har været præget af: i den ene ende af skalaen en bestemt konfession, noget man bekender sig til og tror på, og i den anden en kultur, dvs. en

national foreteelse. Tillige peges på en tredje diskurs, nemlig kristendom som religion ved siden af andre religioner. Uanset dette er der en underliggende antagelse i faget, at der eksisterer en religiøs dimension. I anden del gennemgås otte tilgange til undervisningen: den komparative, den antropologiske, den religionssociologiske, den historisk-kritiske, den narrative, den symbolske, den eksistentielle og slutteligt også den livsfilosofiske og fænomenologiske. Kapitlerne er velskrevne og forholdsvis ensartede i indhold, idet de forskellige tilgange beskrives ud fra deres grundlæggende antagelser, deres historiske genese, og hvordan en undervisningspraksis kan tage sig ud set i lyset af den pågældende tilgang. Kapitlerne vil uden tvivl inspirere og opfordre til, at lærerstuderende afprøver en eller flere i undervisningen. Den tredje del berører centrale opgaver i skolen, nemlig filosofi med børn, interkulturel og antiracistisk undervisning samt it og multimodal undervisning. Det sidste kapitel oparbejder en analytisk model til vurdering af undervisningsmaterialer.

Alt i alt er der tale om en vigtig udgivelse, der dels åbner adgang til et didaktisk felt, dels bidrager med et overblik i et fag, der trækker på lange, ofte sammenfiltrede traditioner. Den giver læseren en solid platform for egne videre studier, idet hvert kapitel er forsynet med studiespørgsmål og supplerende litteratur.

## BØRN

### Barnestemmer.

**Personalhistorisk Tidsskrift 2018.**

**Kbh.: Samfundet for Dansk**

**Genealogi og Personalhistorie 2018.**

**245 s., ill. 275 kr.**

*Af Ning de Coninck-Smith,  
professor, DPU, Aarhus Universitet*

*Personalhistorisk Tidsskrift* er ikke længere, hvad det engang var. Siden 2014 er de to halvårslige udgivelser med slægtshistoriske artikler afløst af et årligt temanummer om så forskellige emner, som dansk-norske skæbner (2014), indvandring (2016) – og nu barnestemmer. Arkivar Jørgen Mikkelsen fra Rigsarkivet er en gennemgående figur i dem alle; denne gang har han fået selskab af hans tidligere kollega Erik Nørr, som også bidrog til temaet om indvandring, af endnu en kollega Christian Larsen og endelig af Joi Bay, tidligere kriminolog og ungdomsforsker. Sidstnævnte skriver et kapitel af sin egen families historie, nemlig om fattiggårdsbarnet Ludvig, som sammen med sine to mindre søskende kom i pleje hos ”kvindefamilien” (et ord opfundet til lejligheden?) Bay og Moltke. Og hvordan han blev kastebold i en celeber sag mellem de to kvinder og en anden kvindefamilie, bestående af Natalie Zahle og hendes bofælle Ingeborg Vinderen. Historien er kendt fra Birgitte Possings disputats *Viljens styrke* fra 1992, men tilføjes her en ekstra retshistorisk dimension om private plejekontrakter og afståelseserklæringer.

Christian Larsen viser, hvor forskellige skoleliv børn kunne få i 1800-tal-

let, afhængigt af om de var drenge og piger, født ind i rige eller fattige familier, havde et handicap, eller var bosiddende i byen eller på landet. Efter 1814 kunne ingen for alvor sno sig uden om skolen – selvom (u)lovlige forsømmelser langt op i århundredet hørte til dagens orden i almueskolen. Jørgen Mikkelsen samler bolden op med en artikel om børneloven fra 1905, illustreret med en række sager om drenge, der blev anbragt på Flakkebjerg, fundet i Overværgerådets righoldige arkiv. Det er rørende fortællinger om drenge født på samfundets bund, som skæbnen sjældent var blid ved, men som ved tilfældighedens (u)gunst blev brandstifter eller universitetsprofessor. Temanummeret afsluttes med et bidrag af Erik Nørr om lærerstuderende på græs fra 1940’erne og frem mod 1970. Udsendelsen af lærerspirerne skyldtes ”en katastrofal lærermangel”, og takket være indberetninger i bl.a. Emdrupborg Statsseminariums arkiv er det lykkedes forfatteren at få indblik i praksis og de oplevelser med børn og kolleger, som blev ”græsvikarerne” til del.

Om alle artiklerne gælder, at det er interessant læsning, og man kan kun ærgre sig over ikke at være arkivar med en sådan grad af adgang til de ’hellige arkivhaller’. Her er megen god inspiration at hente til de slægtsforskere og/eller specialestuderende, der har tid og energi til at pløje sig igennem journal på journal, kasse på kasse i jagten efter sager, hvor der er noget at skrive på og om. Om ”barnestemmer” er der imidlertid ikke tale. Det er voksne, som taler om lovgivning og om børns væsen og opførelse, børnene selv kommer

ikke til orde. På nær i ganske enkelte tilfælde, som drengen Harald Hugo, der med begejstring skrev hjem til sin mor om, at han havde været i vandet og set en kalv blive slagtet på den gård, hvor han havde fået plads. Børnene ser tavst tilbage på læseren fra de meget velvalgte fotografier, fundet i børnesagerne og praktikrapporter. Ludvig i gangklæder med vest og kasket i hånden, den evnesvage Christine med sit aflusede og kortklippede hår, iført sribet institutionstøj, Svend Edvard fotograferet som en anden forbryder, mens han opholdt sig på Den Kellerske Anstalt i Brejning, og førsteklaserne med cardigans og seler på Humlebæk Skole i 1956. Affotograferinger af protokoller og kilder er derimod så småt, at man må nøjes med fornemmelsen af, hvad der gemmer sig på siderne.

Det er der på ingen måde noget forskert i, at børnene (stort set) er tavse. Sådan er det med barndommens historie, den handler mere om voksne end om børn. Men det havde klædt redaktionen at gøre opmærksom på denne problematik og at have fundet en anden titel til udgivelsen. ”Barnestemmer” er falsk varebetegnelse, selv om det lover godt.

## SKOLEREFORMER

**Ingrid Markussen:**

**”Sagens sande Beskaffenhed”.**

**Ludvig Reventlows skolereform på Brahetrolleborg 1783-1801, set i lyset af en forældreklage.**

**Odense: Syddansk**

**Universitetsforlag 2019.**

**447 s., ill. 398 kr.**

*Af Pernille Sonne,  
stadsarkivar, Gribskov*

”Sagens sande Beskaffenhed” er en mikrohistorisk fremstilling, der folder det sene 1700-tals og tidlige 1800-tals danske skolereformer ud på basis af en klagesag på Brahetrolleborg Gods. Klagen blev fremsat af 17 arvefæstebønder over for grev Reventlow, der ejede bøndernes fæstegårde. Markussen er velbevandret i periodens skolereformer, deres udspring af oplysningstiden og sammenhæng med landbrugsreformerne. Markusens store overblik over emnet kommer bogen til gode. Læseren stifter ligeledes bekendtskab med 1700-tallets religiøse brydninger mellem ortodokse præster og de rationalistiske religions- og undervisningsfornyere. På Brahetrolleborg Gods stod de religiøst konservative bønder, der støttede sig til deres børnelærdom og de kendte lærebøger, i midten og forstod måske ikke de teologiske uenigheder til fulde.

Det mikrohistoriske greb, som vi også kender fra f.eks. Ginzburgs *Osten og ormene – kosmos ifølge en 1500-tals mølle* (org. 1976, da. 2006) og Robert Darntons *The Great Cat Massacre and Other Episodes in French Cultural Hi-*

story (1984), lader forfatteren bruge en plot-baseret fortælle teknik. Den typiske mikrohistorie tager udgangspunkt i en enkelt sag eller episode, som der almindeligvis kun er én eller ganske få hovedkilder til. Med udgangspunkt i denne sag folder mikrohistorikeren et helt univers ud omkring sin centrale kilde. Andre kilder inddrages i forlængelse af fremstillingens kernefortælling. Således også hos Markussen. Bogen består af 14 kapitler, hvor læseren bl.a. introduceres til skolesystemet på Brahetrolleborg Gods, vigtige aktører som sognepræsten, lærerne og nogle af eleverne, foruden undervisningen, skolebøgerne og hierarkiet mellem godsejeren og hans foresatte på den ene side, og godsejeren og Danske Kancelli på den anden side. Selve klagesagen bliver først foldet ud i kapitel 7, men de seks foregående og de efterfølgende syv kapitler kredser alle om klagen.

De 17 bønders sønner, døtre og tjenestebørn hørte alle til den samme skole, Haagerup Skole. Deres fædre og husbonder klagede over skoleholderen her, Johannes Pade. Centralt i klagen står bøndernes påstand om, at deres børn ikke havde gjort den nødvendige fremgang i skolen. De mente altså, at børnene lærte for lidt. Klagesagen begyndte med et brev til greven i begyndelsen af 1796, og såvel skolekommissionen som gejstligheden og Danske Kancelli blev involveret. Ludvig Reventlow tog klagen meget alvorligt – hvordan kunne han andet, når både religiøse og verdslige myndigheder var indblandet – og undersøgte sagen nøje. Skoleholder Pade fik blandt andet lov til at skrive et forsvarsskrift

som svar på bøndernes anke. Der blev arrangeret offentlig eksamen for eleverne i Haagerup Skole, hvor en fremmed lærer skulle forestå eksaminationen. Tilskuerne omfattede cirka 10 skolekommissionsmedlemmer, de 17 klagende bønder og flere andre lokale voksne. Eksamen blev dokumenteret af hele to referenter, der nedskrev såvel spørgsmål som svar. Bønderne blev indkaldt til at møde for skolekommissionen for at forklare sig. Undersøgelserne varede det meste af 1796 og mandede ud i en afsluttende rapport i december måned. Hvad konklusionen var, skal ikke afsløres her. En plotbaseret bog er bedst, hvis læseren har en oplevelse af en vis *suspense*.

Klagesagen er et ledemotiv, der males med et bredere lærred som baggrund. Under bøndernes utilfredshed med læreren lurede misfornøjelse med grevens reformer, ikke kun på skoleområdet, men også på landbrugsområdet. Ikke alle var lige tilfredse med arvefæstegården og de nye dyrkningsmetoder. En anden baggrundsfaktor var bøndernes misfornøjelse med lærerens skilsmisse. En mand, der ikke formåede at elske sin kone, sådan som hustavlen fra Luthers katekismus foreskrev, kunne næppe forventes at elske de børn, som bønderne sendte til skole, var deres argument. Det kristne krav om næstekærlighed stod centralt i bøndernes verdensopfattelse. Også et økonomisk aspekt gjorde sig gældende: Børnene var i høj grad bøndernes arbejdskraft, og den manglende fremgang i skolen havde økonomiske konsekvenser for fædre og husbonder. Når børnene ikke rykkede op fra 1. til 2. klasse og derfra videre til konfirmati-

on, skulle de fortsætte i skolen i flere år i stedet for at arbejde på fuld tid.

Markussens store viden om skolehistorie og oplysningstid er bogens styrke. Hun kommer rundt om alle de elementer, man forventer at møde, når man studerer tidens skolereformer. Det gælder skolegangsordning, disciplinens opretholdelse, bøger og andre undervisningsmidler, pædagogiske og religiøse idealer, forholdet mellem børn og voksne, gejstlighedens rolle og meget mere. Det mikrohistoriske greb er til gengæld mindre vellykket. Klagesagen fungerer ganske vist som omdrejningspunkt for hele fremstillingen, men denne trækkes i langdrag. Gennem hele bogens første halvdel henvises der gentagne gange til den klagesag, der som nævnt først præsenteres for alvor i kapitel 7. Dette eksempel er symptomatisk for tekstens form. Fremstillingen er for så vidt spændende, men meget lang, og præget af en mængde gentagelser og unødigt fyldige citater og parafraser over kilderne. Bogen ville have haft godt af en langt fastere redaktørhånd, der kunne beskære de lange parafraser og samtidig skærpe pointerne. Endelig skæmmes den smukke bog af sjusket korrekturlæsning, der især, men ikke kun, er gået ud over punktummer, som mange steder mangler. Det er noget, den pernitne anmelder falder over. Endelig savner man en fyldigere forskningsgennemgang, ligesom en metodisk diskussion med mikrohistorien som genre kunne have givet bogen flere perspektiver.

## TEST

**Bjørn Hamre; Anne Morin;  
Christian Ydesen (red.):  
Testing and inclusive schooling:  
International challenges and  
opportunities. London: Routledge  
2018. 280 s. £115.**

*Af Christian Lundahl,  
professor, Örebro universitet*

Boken *Testing and inclusive schooling* belyser två aspekter av den moderna utbildningen vilka båda har en lång historia, testning av kunskaper och frågan om inkludering, dvs. möjligheten att få ta del av utbildningen. Boken består av 14 kapitel fördelade på tre delar 'Testing and school reforms', 'The agenda of inclusion' och 'Inclusion and psychological assessment', samt av ett introducerande och ett avslutande kapitel av redaktörerna.

Den första delen om tester och skolreformer ur ett globalt perspektiv innehåller fem kapitel. I denna del undersöks och jämförs testpraktiker i olika länder och kapitelförfattarna berör teman som demokrati, välfärdsstaten, minoritetsutbildning, tillgång till utbildning, diskursiv kamp och forandet av elevers identitet. Sammanfattningsvis belyser kapitlen i denna del diskurser om meriter och excellens kopplat till funktioner i den globala testkulturen (global testing culture, GTC) – som att höja resultat och främja ansvarsskyldighet (accountability). Kapitlen ger goda inblickar i hur detta tar sig olika uttryck i sju olika nationella sammanhang: Australien, Kina, Grönland, Skottland,

Sverige, Storbritannien och USA. Del 1 avslutas med en metarefleksion över texterna av Stephen J. Ball med titeln 'The banality of numbers'.

Den andra delen av boken uppehåller sig vid inkluderingens agendan och belyser dilemmat mellan å ena sidan hur kriterier för önskvärda elevprestationer, pressar eleverna genom etablerandet av en testkultur till en att ständigt försöka prestera bättre, och å andra sidan hur den politiska diskursen om mångfald och inkludering, sätter värderingar om pluralism och deltagande i förgrunden. I denna del analyseras hur inkludering och relaterade utmaningar i implementeringen av inkludering utifrån olika teoretiska och jämförande perspektiv. Dessa handlar om spänningar mellan globala och lokala principer, nya sätt att styra i skolan som marknadsstyrning, neoliberal logik etc. Exemplet hämtas från flera olika länder där många av kapitlen bygger på jämförelser mellan två länder: Uganda, USA, Danmark, Storbritannien, Tyskland, Norge. Del 2 avslutas med en övergripande reflektion av Roger Slee med titeln 'Testing Inclusive Education?'

Medan de två första delarna analyserar dilemmat i de politiska diskurserna om excellens och mångfald, handlar den sista och tredje delen mer om effekterna av testning och inkludering från systemnivå ned till vad som händer i klassrummen. Syftet och användningen av tester och utvärderingar kan vara många såsom kontroll, certifiering, legitimering, urval, differentiering, lärande och utveckling. Användningen av tester och dess resultat är därför kopplat till hur frågor om in-

kludering och utslagning hanteras av lärare och andra yrkesverksamma i relation till eleverna, deras målsmän och det omgivande samhället. I del 3 visas i de olika kapitlen konkreta effekter för lärare och elever i skolans vardagsliv. Exempelen kommer från en latinamerikansk kontext, USA, Ryssland, Danmark, Tyskland och Sverige. Del 3 avslutas med en reflektion av Lani Florian med titeln 'Inclusion and Assessment: complicated and complex'.

Det är framför allt mångfalden exempel gör boken intressant. Vad gäller gällande problemställningarna och teoretiska perspektiv finns en viss igenkänning från de senaste 10-15 årens forskning om assessment in education, med ett övergripande narrativ om hur storskaliga tester används mer och mer i styrningen av utbildning. Det första kapitlet av Christian Ydesen och Wayne Au skapar den länk mellan testning och inkludering på vilken boken sedan vilar. Författarna visar hur testning historiskt sett har kommit att knytas till föreställningar om *public good*, och särskilt då om social inkludering. Denna koppling mellan test och inkludering har redan i förordet teoretiskt beskrivits i termer av normerande och normaliserande teknologier. Man knyter här an till bland andra Foucault och Ball. Medan skolans innehåll kan ses som normerande verkar specialklasser eller kompensatorisk undervisning i ett inkluderande klassrum som normaliserande. De som avviker från normen ska "få hjälp" att anpassa sig till den. Tester har här kommit att fylla en central funktion som det instrument som möjliggör inkludering, en inkludering

som allt mer kommit att handla om kompensatorisk undervisning snarare än placering i specialklass eller ett förpassande från vidare utbildning. Inkludering passar helt enkelt bättre för den neoliberal diskursen.

Ursprunget till den slags reglerande styrning inom utbildning som beskrivs i boken går tillbaka till 1980-talet, då främst anglosaxiska länder införde strukturreformer i den offentliga förvaltningen på neoliberal grundvalar. Dessa reformer försökte applicera marknadsföring och privatisering av offentliga tjänster. Som en konsekvens började man publicera skolrankningar inte minst baserade på testresultat. I takt med den intensifierade ekonomiska globaliseringen började andra länder införa liknande policyer som ett sätt att övervaka och stärka konkurrenskraften i sina utbildningssystem. Den internationella spridningen av test-baserade styrsystem (TBA – test based accountability) kopplas till begrepp som New public management (NPM), Global Education Reform Movement (GERM) eller Global Testing Culture (GTC). Såväl i boken som i mycket annan forskning av dessa fenomen påpekas gärna med referenser till Foucault, Rose, Ball, Biesta, Porter med flera att skolan utvecklats till en performativtetskultur med hög grad av resultatbaserat ansvarskrävande. Detta leder i sin tur till minskad mångfald på skolnivå, ökad standardisering av innehåll, minskat professionellt handlingsutrymme för lärarna och i förlängningen ett förändrat lärande och identitetsskapande bland eleverna.

Den här typen av kritiska analyser

är alltid intressanta. En styrka med boken är ändå att den pekar på lokala variationer i implementeringen och hanteringen av den här typen av reformer. Som Antoni Verger et al<sup>1</sup> visar är det viktigt att titta på *hur* dessa globala rörelser är kopplade till specifika länder, eftersom de är implementerade, av så många olika skäl och på så många olika sätt.

Som påpekades av Radhika Gurur<sup>2</sup> har dock den här typen av kritik inte lyckats begränsa inflytandet från i synnerhet storskaliga tester på den nationella politiken. Problemet är, menar hon, inte bara att vi som forskare haft ett litet politiskt inflytande utan också att vi inte har avancerat vår epistemologi för att förstå dessa rörelser. Vi behöver, anser Gurur, lämna de diskursiva analyserna om vi vill formulera en skarpare kritik kring det alltmer omfattande testandet i skolan och mer titta på djupet hur testpolicy skapas och vilka reella effekter den har.

Jag funderade mycket i läsningen av de två första delarna i antologin, vad det är som gör att utbildningsforskare är så skeptiska till testningskultu-

---

<sup>1</sup> A. Verger, C. Fontdevila & L. Parcerisa: Reforming governance through policy instruments. How and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Online 2019.

<sup>2</sup> R. Gurur: Towards productive critique of large-scale comparisons in education, *Critical Studies in Education*, 58:3 (2017), 341-55. R. Gurur: Post script: has critique begun to gather steam again? Beyond 'critical barbarism' in studying ILSAs. *International Large-Scale Assessments in Education: Insider Research Perspectives*, 219 (2018).

rer? Vilken är doxan här för att tala med Bourdieu, dvs det som är så givet för författarna i del ett och två att det inte behöver nämnas. Vad är det man tar strid för och emot? Jag tror att svaret finns i kapitel 12 i del tre '*Psychiatric test knowledge and everyday school life: Collaborative work with diagnosed children*', där Anne Morin and Lotte Hedegaard-Sørensen diskuterar (neuro)psykiatrisk testning och inkludering i skolan som två olika praktiker i relation till varandra. Följande exempel illustrerar väl det jag tror är den springande punkten i många pedagogers, inklusive min egen, skepsis till testning. I exemplet möter vi en skolpsykolog och lärare som länge har arbetat med ilskehantering (*anger management*) tillsammans med eleven Thomas, men utan att lyckas lösa problemen. Thomas har varit på en allmän *screening* på det regionala barnpsykiatriska centret. Som ett resultat av detta arrangerades ett möte om huruvida Thomas fortsatt ska vara inkluderad i klassen eller om han ska flyttas till en specialklass. Vid detta möte deltog skolpsykologen, två av Thomas lärare samt Thomas föräldrar. Efter en lång genomgång av psykologen av Thomas testresultat avslutar psykologen mötet med en rekommendation. Följande dialog ägde sedan rum vid mötet.

**Psychologist:** All in all, the algorithm points to difficulties within the autism spectrum.

**Teacher:** But it must surely be at the mild end?

**Psychologist:** Yes. But we've tested mentalizing and in the abstract tasks

he is very concrete. He chooses a concrete solution and you show him a complex figure to draw ... he is not able to do that. He is very careful.

**Teacher:** Perhaps his art teacher told him this is the way to draw sketches?

**Psychologist:** Yes, but he spends eight minutes and that's a lot. In addition, his scores are not as good as they should be in proportion to his age. Lines are missing; he places the tip of the pencil wrong.

**Father:** Oh my, I'm happy this is not my job. (laughs)

**Psychologist:** (laughs) Yes, there are many parents who say the same. Finally, when he has tried to draw the figure three times, he is finally able, but this indicates that he has decoding problems.

**Teacher:** I don't think he has difficulty decoding in Danish.

**Father:** No, he reads at a high language level.

**Mother:** But he can't see it in mathematics when working with mirror lines in maths.

**Father:** Yes, and he also has problems in sport. He walks into people.

**Psychologist:** Yes, this may be important in relation to how to interpret other people's motives and movements, if I may say so.

**Psychologist:** He has also completed a questionnaire. In relation to self-esteem, he has a low score, two standards beneath normal self-esteem, and in relation to anxiety there is a moderate increase. The same in relation to the depression scale, which is moderately increased. Concerning anger, he is very much above average. It's a bit like, 'the world is against me.'



**Teacher:** But the world is against him. The other children get upset with him and he gets angry and then there is a conflict.

**Mother:** It's because he wants to put everything into boxes and then, if there is someone who wants to change the boxes, he can't figure it out.

**Psychologist:** Concerning the category known as norm-breaking behaviour, he's normal, so that's good.

**Father:** It can also mean the opposite – without norm-breaking behaviour, we'd still be in the Stone Age.

**Psychologist:** We have discussed the whole case and the result is that Thomas has the diagnosis of Asperger's and other mental disorders.

**Psychologist:** But there have been developments – this doesn't mean that he can't, more that he needs help/guidance. So, he gets the Asperger's diagnosis because it's clear in the WISC test.

**Psychologist:** What we would recommend is to consider changing schools.

**Teacher:** Why should he change schools? He's a good guy to have in the class. . . .

**Psychologist:** Due to his anger. It indicates that he is challenged beyond his abilities. (Morin & Hedegaard-Sørensen, 2019).

Dialogen illustrerar olika och konfliktmässiga professionella perspektiv på Thomas svårigheter och utvecklingsmöjligheter. Vi kan här tala om olika kunskapspraktiker, där lärarnas och föräldrarnas kunskap som är baserad på flera och nära möten med Thomas, tycks underordnade psykologens kunskap som baseras på ett test. Här

finns tydliga epistemologiska skillnader där det "vetenskapliga" perspektivet har högst status och ges företräde. De som arbetar med pedagogik vet att ett barns funktionalitet i skolan svårigen låter sig reduceras till en siffra. Denna diskussion, som kan uttryckas som skillnaden mellan en skogvaktare, som långsamt och varligt begrundar och följer naturens utveckling, och en trädgårdsmästare, som krattar, ansar och organiserar sin trädgård har följt den moderna skolan i århundraden och är således inte unik för den moderna skolan.<sup>3</sup> Däremot ställs den oftare på sin spets idag, och med tydliga och kännbara konsekvenser som i exemplet med Thomas.

I bokens slutord problematiseras också olika kunskapspraktikernas maktförhållande och det blir uppenbart att de som genomför tester och utsätts för deras konsekvenser har väldigt lite att säga till om ifråga om testernas utformning och användning:

[T]est-defined standards interact with subjects in practice as users and professionals of different kinds – politicians, principals, teachers, students and so forth – and the point to be made is that the users of the standards often have little or no power to define the framework as criteria for levels for differentiation and selection. This means that many other perspectives are ignored as, for instance, the user's

---

<sup>3</sup> C. Lundahl: *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Diss. Uppsala universitet och Arbetslivsinstitutet. Arbetsliv i omvandling, (2006:8).

view and subjective perspectives of the relevance of what is tested or how the standards relate to the rest of the lives of the persons involved. These excluded perspectives are situated and contextual aspects that may influence the test situation, the test results, and the possible interventions justified by the test results – as, for instance, interventions pertaining to the inclusion agenda – but which seldom, if ever, are taken into account in the analysis of the test results. The implication of this observation is that testing cannot be seen as generating objective knowledge. (Hamre, Morin & Ydesen 2019)

Lika viktigt som det är att beskriva och kritisera utbredningen av en testkultur och dess nära sammanhang med inkluderingssträvanden, vilket boken lyckas väl med, är det att vidare fundera över hur vi kan förstå det som ligger bakom kritiken – dvs spänningen mellan olika perspektiv, epistemologier och praktiker kring elever och skola. Här finns det mer att göra, vilket också redaktörerna lyfter fram i slutordet, även om några av bokens kapitel och i synnerhet dess metatexter utgör en bra början.

Sammantaget är det en perspektivrik bok som ger insikter i utvecklingen kring test och inkludering i flera länder världen över. Här finns många konkreta exempel på policy och praktik. Boken hålls samman med tydliga teoretiska perspektiv och goda meta-analyser och kan rekommenderas till alla som har intresse av vad de internationella trender som sprider sig i skolan idag och då i synnerhet relaterat till frågor om test och inkludering.

## SØNDERJYLLAND/SLESVIG

**Hans Andersen:**  
**Sydslesvigs danske skoles historie efter 1920. Odense: Syddansk Universitetsforlag 2017. 2 bind (i alt 933 s.), ill. 475 kr.**

*Af Kim Furdal,  
museumsleder, Ærø Museum*

2020 kan det danske mindretal fejre 100-året for sin fødsel og for etableringen af det danske skolevæsen i Sydslesvig. I den anledning har fhv. skoledirektør for de sydslesvigske skoler Hans Andresen skrevet et to binds værk, *Sydslesvigs danske skoles historie efter 1920*.

I indledningen skriver han, at Dansk Skoleforening for Sydslesvig kan fejre sit 100-års jubilæum i 2020. Det er lidt af en tilnærmelse, hvad titlen på bogen også antyder. Dansk Skoleforening for Sydslesvig blev først oprettet i 1935. Baggrunden var oprettelsen af den danske skole i Tønning, som lå uden for den eksisterende forening Dansk Skoleforening for Slesvig og Omegns virkeområde. Det var juridisk nødvendigt at oprette en forening med mindst 100 rigstyske medlemmer som sikkerhedsgaranti for skolens drift. Da man ikke kunne stille med så mange medlemmer i Tønning, fik man for første gang en skoleforening, som dækkede hele Sydslesvig.

Indtil 1935 havde det danske skolevæsen været drevet af henholdsvis Dansk Forening for Flensborg og Omegn, oprettet 1920, og fra 1930 også Dansk Skoleforening for Slesvig og Omegn. Oprettelsen af danske sko-

le i Sydslesvig indgik i et intrikat spil, hvor den danske stat helt frem til 1969 kun ønskede at yde støtte til skoler i 2. afstemningszone. Til gengæld var der frie aktører som Grænseforeningen, men frem for nogen Slesvig-Ligaen og Sydslesvigsk Udvalg af 5. Maj 1945, der var villige til at støtte oprettelsen og driften af skoler, hvor den danske stat af hensyn til forholdet til Tyskland stoppede. Især kom Sydslesvigsk Udvalgs Ejderindsamling, oprettet i 1950 og støttet med betydelige midler fra skibsreder A.P. Møller, til sideløbende med skoleforeningen at drive et skolevæsen langs Ejderen og *Dänischwohl* på størrelse med en mindre dansk købstad. Først efter A.P. Møllers død og Mærsk Mc-Kinney Møller helt bogstaveligt lukkede for penge-kassen, blev driften af skolerne overdraget til skoleforeningen i 1969.

Bogens formål har været at give en samlet historisk fremstilling af det danske skolevæsen gennem 100 år, at beskrive foreningen som en "bærende" organisation for børnehave- og skolevirksomhed samt dens struktur og aktiviteter. Endelig har bogen skullet give et overblik over den mere praktiske infrastrukturelle del af udviklingen med en gennemgang af den enkelte skoles/børnehaves oprettelse og evt. lukning eller sammenlægning. Resultatet er blevet en særdeles grundig og detaljerig indføring i det danske skolevæsen. Andresen skriver selv i sit forord: "Der er blevet lagt vægt på at prioritere dokumentationen ud fra en forestilling om, at bogen blandt andet vil kunne gøre nytte som opslagsbog". Dette er på en gang bogens styrke og svaghed. Overordnet er bogen

opdelt kronologisk i otte dele og en niende del med overskriften "En slags sammenfatning i 10 centrale temaer". Hver kronologisk del er underopdelt i tematiske kapitler, som er forløbende nummereret på tværs af de enkelte dele, så bogen i alt indeholder 169 tematiske kapitler. Dette siger en hel del om prioriteringen mellem kronologien og tematikken.

Andresen når langt ned i stoffet fra skoleoprettelser, eksamensordninger over daginstitutionstilbud til informationspolitik og IT. *Sydslesvigs danske skoles historie efter 1920* fungerer i den forstand som et opslagsværk. Og der er virkelig meget at hente for de, som søger konkrete oplysninger om foreningens skiftende strukturer, læreplaner, eksamensordninger, elevtal, skolerenoveringer, konflikter mellem forskellige opfattelser af foreningens virke og konflikterne mellem ledelse og personalegrupper for blot at nævne en lille håndfuld. Undervejs trækker Andresen kraftigt på sine egne erfaringer fra et langt virke i skoleforeningens tjeneste fra 1958 til 1999. Der er heller ingen tvivl om, at der især er nyt at hente, hvor Andresen kan bidrage med egne erfaringer. Men det er nok ikke alle, der har virket i skoleforeningen, som vil mene, at skolelukningerne blev truffet efter en nøje afvejning af alle synspunkter og bevæggrunde for eller imod, som det bl.a. hedder omkring skolenedlæggelserne i 1990'erne (s. 662). Skoleforeningen er så afgjort set fra foreningens kontor i Stuhrsallee. Bortset fra vandrelærerne hører vi stort set intet om de lokale kræfter, der for manges vedkommende med meget beskedne midler gjorde en jættein-

sats for børnene, og det danske arbejde i og uden for skolelokalerne.

Det er altid farligt at love en samlet fremstilling. Andresen er rimelig konsekvent i at beskrive succeserne, som f.eks. oprettelsen af nye skoler, men det kniber mere, når det kommer til skolelukningerne og sammenlægningerne, hvor han bruger den bredere pensel i sine beskrivelser. Så savner jeg også et aktuelt emne som pædagogikken i skolerne og de senere års arbejde for at udvikle en egentlig mindretalspædagogik. Andresen holder, hvad han lover i indledningen, men det betyder, at det nærmeste, han kommer klasselokalerne, er i bogens billedside.

Prisen for hensynet til at kunne bruge bogen som opslagsværk er blevet, at det narrative aspekt i historien om skoleforeningens historie går tabt til fordel for kapitler, der ikke alle nødvendigvis hænger sammen med det foregående eller efterfølgende. Mange kapitler virker mere som selvstændige artikler end som del af en større helhed. Forklaringen skal findes i forordet, hvor Andresens snarere ser bogen som en form for dokumentation end en forløbende historisk fortælling bundet sammen af en eksplicit eller implicit rød tråd. Værre er det dog, at kapitlerne står sideordnede. Man efterlades til tider med en opfattelse af, at alle kapitler og emner er lige vigtige. Hver del indledes ganske vist med en kort opsummering på et par sider af de væsentligste politiske rammer for skoleforeningens arbejde i perioden, men det er langt fra nok til at forstå forudsætningerne for de efterfølgende kapitler i den pågældende del. Denne får man først i del 9, ”En slags sam-

menfatning i 10 centrale temaer”, der giver et rigtig godt overblik og forståelse for skoleforeningens arbejde. Selv med et godt indblik i de sydslesvigske forhold kan det derfor anbefales, at man begynder læsningen her, og faktisk burde i alt fald dele af disse kapitler være flyttet op foran i bogen.

Der er meget viden og indsigt bundet i Hans Andresens tobindsværk om det danske skolevæsen i Sydslesvig. Andresen er heller ikke den, som lægger et klæde over de mange interne stridigheder, som også har præget det danske skolevæsen siden 1920. Værket er uomgængeligt for alle, som fremover vil beskæftige sig med de danske skolers historie i Sydslesvig. Men som jeg har forsøgt at beskrive, har værket også nogle iboende problemer som historisk værk.

**Helge C. Jacobsen:**  
**Dryanders skoler. Skoler opført i Haderslev Amt mellem 1908 og 1916. Haderslev: Historisk Arkiv for Haderslev Kommune, Sønderjysk Skolemuseum og By & Land, Haderslev 2018. 116 s., ill. 100 kr.**

*Af Ning de Coninck-Smith,*  
*professor, DPU, Aarhus Universitet*

Hvem var Dryander? spørger den uvildende anmelder. Svaret findes i Helge C. Jacobsens kyndige, smukke og nyttige bog om de 44 landsbyskoler, hvis opførelse han tog initiativ til i årene mellem 1908 og 1916. I de år var han landråd for Haderslev Kreds, der som bekendt frem til 1920 var en del af Preussen. Og hans skoler, skulle de

nu være noget særligt? Efter læsningen af bogen er svaret ja. Dryander var en effektiv mand, der sammen med amtsbygningsinspektør Jablonowski og kredsskoleinspektør Schlichting fik sat skolebyggeriet på landkortet. Mens kanonerne blev kørt i stilling længere nede i Europa, skulle kendskab til tysk kultur, videnskab og sprog udvides blandt den brede befolkning. Undertrykkelse af dansk sprog og kultur havde ikke haft den forventede effekt, jo tættere man kom på den danske grænse. Oplysning og økonomisk udvikling var fra 1905 kernen i en ændret fortyskningsstrategi, som Gotfried Ernst Herman von Dryander blev sat i spidsen for. Inden turen kom til folkeskolerne, havde han som konstitueret landsråd sat skub i opførelsen af omkring 30 videregående skoler: landbrugsskoler, husholdningsskoler og håndværker- og handelsskoler.

H.C. Jacobsen skriver vidende om Slesvig-Holstens hjemstavnsbyggeskik, som næsten til forveksling lignede dansk Bedre Byggeskik, om karnapper, fremspring, murstensstik og mønstre over vinduespartier, udformning af gesimser og fundamenter. Intet, forstår man, blev overladt til tilfældighederne. Eleverne blev mødt af imponerende indgangspartier, de (mandlige) lærere fik statelige boliger til familien – mens lærerinderne ofte måtte tage til takke med loftet. Myndighederne udsendte detaljerede retningslinjer om klassernes indretning med pulte på rad og række og det hævede kateder foran tavlen.

Forfatteren har indsamlet tegninger og historiske fotografier og be-

søgt de fortsat eksisterende 39 skoler. Mange er blevet taget godt hånd om, andre har fået tilbygninger og nye vinduer i en anden stil. Skolernes udformning og indretning vidner om, at fysiske grænser er én ting, mens mentale og kulturelle er én anden. Hjemstavnsarkitektur var en nordeuropæisk bevægelse – med rødder i Tyskland – ligesom skolehygiejnen også var det. Så skolerne nord og syd for den gamle grænse, opført i årene frem mod Første Verdenskrig, ligner hinanden i grundformen, om end lokale arkitekter på forskellig vis satte sit præg på dem sammen med landkommunernes økonomiske formåen.

Det havde været interessant med lidt mere information om disse lokale forhandlinger; vi hører ganske kort om forholdene på Aarø, hvor de lokale myndigheder havde fået tegnet en anden skole, men endte med at foretrække de tegninger, som kredsskoleinspektøren medbragte til det afgørende møde. Hvorfor mon? Tegningerne var udformet af ingen ringere end amtsbygningsinspektørens kontor, så måske var det forklaringen?

For en stærk tilhænger af hverdagens arkitektur, som undertegnede, er mødet med de mange forholdsvis ukendte arkitekter, der bar moderniteten ud i landet, en berigelse. Lidt mere systematik i omtalen af arkitekterne, f.eks. deres dødsår, lidt flere oplysninger om kilderne til skolebyggeriets historie, og flere beskrivelser af kommunernes overvejelser omkring den store investering, det var at opføre en ny skole, havde dog været velkomne.

## GRUNDTVIG

**Jes Fabricius Møller:  
Grundtvigs død. Serien  
"100 danmarkshistorier".  
Aarhus: Aarhus Universitetsforlag  
2019. 100 s., ill. 100 kr.**

*Af Søren Ehlers, distinguished professor,  
International Institute of  
Adult & Lifelong Education*

Uddannelsesdebatten er præget af nostalgier – af dunkle forestillinger om en guldalder, hvor almen dannelse og korrekt retskrivning var realiteter. Der er derfor grund til at spørge: Hvad er myter, og hvad er realiteter? Vi har brug for forskere, der kan og vil gå til kilderne, de skriftlige og de ikke-skriftlige, og derefter fremlægge deres forskning på en diskuterende måde. Forlagets idé med serien *100 danmarkshistorier* er, at specialister inviteres til at servere deres forskningsresultater i "små og overkommelige bidder" og gøre det muntert og begavet. Uden noteapparat og litteraturliste – den slags kan findes på forlagets hjemmeside.

Jes Fabricius Møller (JFM) anerkender Grundtvigs store betydning for skole og uddannelse, kirke og menighed og politisk kultur i Danmark, men slår også fast, at Grundtvigs betydning ofte over- eller fejl vurderes. Han går tæt på personen og på forfatterskabet og skifter derefter vinkel og gennemfører en undersøgelse af den grundtvigske bevægelse og dens efterklange i vores tid. JFM er en anerkendt specialist på feltet og har en omfattende videnskabelig produktion bag sig. Her er der grund til at omtale hans

*Grundtvigianisme i det 20. århundrede* (2005). Der er tale om en kortfattet fremstilling, mættet med data og forsynet med et register over de mange navne og steder, der har fået en plads i fremstillingen.

Forfatteren har plukket energisk fra 2005-udgivelsen, men fremlægger også nye undersøgelser, lokale og nationale. Det er tydeligt at han har revideret en del af sine synspunkter. Det ses bl.a. i skildringen af forløbet efter Grundtvigs død (1872), hvor JFM nu sonderer mellem en kirkelig retning benævnt "grundtvigianisme" og en politisk kultur skabt af "den grundtvigske bevægelse". Han fastslår, at "den grundtvigske bevægelse" opstår i 1860'erne og mener, at bevægelsen eksisterer indtil 1901, hvor "grundtvigianeren" I. C. Christensen udnævnes til kultusminister. Det giver god mening at hævde, at en bevægelse ikke kan være regeringsbærende, men politiker I.C. Christensen var ikke en renlivet grundtvigianer. Det var derimod højskolemanden Jacob Appel, der blev kultusminister i 1910, hvor Klaus Berntsen, en tidligere friskolelærer, dannede regering. To andre højskoleforstandere – Holger Begtrup og Thomas Bredsdorff – havde tidligere afvist at overtage posten som kultusminister. Det skal her nævnes, at Jacob Appel ikke betragtede sig selv som politiker.

Indholdet omfatter fem hovedafsnit, der alle indeholder mange citater og illustrationer: Bogen rummer faktisk 40 fyldige citater samt 25 omhyggeligt udvalgte illustrationer. Det er godt skuldret med et sidetal på 100! Det introducerende hovedafsnit rum-

mer bl.a. en reportage fra Grundtvigs begravelse med tidstypiske detaljer. I andet hovedafsnit gennemgås kortfattet ideen om et alternativt (folkeligt) dannelsesideal, Grundtvigs stadig mere og mere konsekvente adskillelse af kirke og skole (det kristelige vs. det folkelige/menneskelige) samt mere udfoldet hans ideer om "en Friskole for de Voxne". Her påviser JFM, at det er en myte, at Grundtvig skabte en dansk højskolebevægelse. Den var sandsynligvis opstået uden Grundtvigs indsats. Men fra ca. 1860 bekendte mange ledende højskolefolk sig til det grundtvigske. Her savnes en skildring af kampen om friskoleloven (1855), der blev gennemført, mens Grundtvig var folketingsmand.

Friskoleloven omtaltes dog i det tredje hovedafsnit, hvor den meget logisk kædes sammen med loven om sognebåndsløsning (1855). Dette hovedafsnit handler om de grundtvigske "ideer" og deres implementering lokalt og nationalt og er temmelig vidtløftigt, men vidtløftighed er faktisk en grundtvigsk dyd, og JFM gennemfører adskillige relevante diskussioner. Temaerne er bl.a. demokrati, velfærd, kirkelig frihed og lokal foreningsdannelse. Værdifuld er hans kritik af P.G. Lindhardts *Vækkelse og kirkelige retninger* (flere udgaver), der satte fokus på et socialt skel mellem de grundtvigske og de missionske. Her og andre steder savner anmelderen en diskussion af forholdet mellem forskning, der holder sig på makroplanet, og forskning, der fokuserer på mikroplanet.

Modsætningsforholdet mellem de to retninger var mere værdimæssigt end socialt, og de grundtvigske var mere alternative på makroplanet end på mikroplanet. Det glemmes ofte, at en del *frie skoler* er blevet oprettet, fordi der var et lokalt behov for et supplerende uddannelses tilbud. Ikke et alternativ. I fjerde hovedafsnit beskrives og tolkes billeder og monumenter, og Grundtvig karakteriseres som et "nationalt ikon". Det giver god mening, og forfatterens argumenter er værd at nærlæse. Han diskuterer bl.a. synspunkter offentliggjort af Hal Koch, Henning Fonsmark, Roar Skovmand, Bo Lidegaard og Uffe Østergaard. I det femte og afsluttende hovedafsnit tages nogle udvalgte myter ved vingebenet. Særlig slående – i en uddannelseshistorisk sammenhæng – er det, når JFM sammenligner Grundtvig-myten med Humboldt-myten: "Det humboldtske universitet har aldrig eksisteret, må man som samvittighedsfuld historiker pege på, og derfor kan man ikke bruge det som historisk forbillede, men det skal jo ikke hindre os i at synes, at det ville have været en fortræffelig ide..." .

Det er karakteristisk for Grundtvig, at han gennem sit lange liv hele tiden skiftede synspunkter. Derfor er Grundtvig-litteraturen forvirrende for den, der vil danne sig et overblik. JFMs bog er et relevant udgangspunkt. Måske kan vi komme videre, hvis forskerne lægger de grundtvigske *ideer* lidt til side og i stedet undersøger de grundtvigske *værdier*. De har tydelige efterklange i vores tid.

# Formandsberetning

Ved Jesper Eckhardt Larsen, formand for selskabet

2019 var på mange måder et roligere år for selskabet end 2018, hvor vi både udarbejdede ny strategi, havde formandsskifte og fik flere nye styrelsesmedlemmer. Vi er i nu gang med at realisere flere og flere af vores mange strategiplaner fra sidste år. De foreløbige tal for brugen af vores hjemmeside er lovende, og vi glæder os derfor meget til snart at kunne præsentere en ny og mere overskuelig hjemmeside. Vi er i fuld gang med at overføre de mange tekster fra vores nuværende hjemmeside til den nye (op imod 500 artikler plus anmeldelserne). Et andet og til stadighed nødvendigt arbejde er at søge om midler til at fortsætte vores dobbelte strategi: både at komme på tryk og i digital form. Vi var glade for igen i år at modtage et støttekøb fra Danske Professionshøjskoler på hele 50 eksemplarer af *Uddannelseshistorie* 2019.

Midt i sommeren 2019 gik tidligere formand for Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie Keld Grinder-Hansen bort efter længere tids sygdom (5/6-1959–1/6-2019). Vi mindes Keld som en livlig og kreativ formand, der inspirerede sine omgivelser til mange nye og forskelligartede projekter. Styrelsen mødtes tidligere jævnligt på Dansk Skolemuseum, som Keld var chef for fra 1997 til 2008. Synergien imellem museum, selskab, forfatterskab og en levende debataktivitet gjorde Keld til en velorienteret og af og til endog meget skarp kritiker af den herskende skolepolitik. Han tog dog også ansvar for denne politik "indefra" som afdelingschef for skole, fritid, kultur, turisme og erhverv i Dragør Kommune 2009-14. Hans hovedværk inden for dansk uddannelseshistorie, *Den gode, den onde og den engagerede – 1000 år med den danske lærer*, udkom i 2013. Bogen var formet som en bred fremstilling af lærerens kulturhistorie, henvendt til et alment publikum. Dette er ikke stedet for en mere udfoldet fremstilling af Kelds indsats og virke, som omfattede mange flere aspekter end de her nævnte.<sup>1</sup> Hans indsats skal dog heller ikke her forbigås i stilhed. Keld var ikke en stille type, nærmere sprudlende og ofte selvironisk – hans indsats og holdninger præger stadig både skolelandskabet, det uddannelseshistoriske landskab og ikke mindst selskabet. Æret være hans minde!

---

<sup>1</sup> Der vil blive bragt en nekrolog over Keld Grinder-Hansen i *Historisk Tidsskrift* 2019 s. 617-21 af Christian Larsen.



I slutningen af marts 2019 holdte selskabet sin årlige generalforsamling sammen med et arrangement for lancering af *Uddannelseshistorie* 2018. Styrelsen fortsætter stort set uændret bortset fra en mindre rokode: Christian Vollmond, som tidligere stod som suppleant, blev valgt ind som ordinært medlem af styrelsen, hvor Jens Aage Poulsen fra at være ordinært medlem nu blev valgt som suppleant. Genvalgt som styrelsesmedlemmer blev: Christian Larsen (for 2 år), Erik Nørr (for 2 år), Jens Bennedsen (for 2 år) og Karoline Baden Staffensen (for 1 år). Derudover omfatter styrelsen på nuværende tidspunkt også Lisa Rosén Rasmussen, Mette Buchardt, Maria Rejkjær Holmen og undertegnede (ikke på valg i 2019). Som intern revisor blev Thyge Winther-Jensen genvalgt.

Det er efterhånden blevet en god tradition, at udvalgte bidragydere holder kortere mere formidlende oplæg om deres artikler ved et åbent lanceringsarrangement for *Uddannelseshistorie*, hvor der afsluttes med et glas vin/vand oven på de faglige oplæg. Lanceringen blev holdt på DPU i Emdrup 27. marts med 30-40 deltagere. Tema var: "Læremidler - om materialitet og ord i produktion og praksis". Programmet omfattede i år hhv. velkomst og præsentation af *Uddannelseshistorie* 2018 ved næstformand og medlem af temaredaktionen, Karoline Baden Staffensen. Mette Vibjerg Hansen og Pernille Reuther Holm fra Give-Egens Museum fortalte om læreren Peder Degnbols store samling under titlen: "Uden hjælpemidler – ingen skole". Derefter holdt Lisbeth Haastrup og Lisa Fälling Andersen oplæg om "Læremidler i skolens praktiske fag". Endelige fik alle deltagerne en grundig og underholdende fremvisning af anskuelsestavlesamlingen på AU Library ved kasserer i selskabet, Jens Bennedsen, som til daglig er chef for denne spændende samling.

# Personregister

Ahlers, Tommy	172,173,195,196,198	Engelsted, Malte	148
Ahrendtsen, Alex	176,182,185	Femmer, Nicolaj	55
Andersen, K.B.	127	Foucault, Michel	19
Antorini, Christine	177	Frederiksen, Mette	172,173
Anttila, Erkki	48	Frölich, Lorenz	148
Archer, Margareth S.	16	Fuglsang, Jacob	187,197
Arvin, G.	35,36	Gramsci, Antonio	47,48,49,51, 53,54,63, 67, 68
Banks, James A.	168	Green, Andy	18
Bascio, Thomas	48	Grinder-Hansen, Keld	61, 62
Bech Frandsen	16	Grundtvig, N.F.S.	36,52,148
Bendix, Peter	185	Gyldal, Thomas	178
Benner, Mats	139	Göttlicher, Wilfried	59
Bille, Ejler	167	Hagemann, Gro	67
Bjerknes, Vilhelm	67	Hagensen, Mette With	174,175
Blair, Tony	19	Halsboe-Jørgensen, Ane	172,173,197
Boli, John	10, 13	Hansen, Annette Nordstrøm	190
Bomholt, Julius	84	Hansen, Else	11,24
Borgbjerg, F.	78	Hansen, Erik Jørgen	13
Bormann-Larsen, Tor	132	Hansen, Vagn H.	60
Bramsen, Trine	193	Hartling, Poul	127
Bull, Edvard (d.y.)	65	Haue, Harry	11,127
Bundsgaard, Jeppe	180	Helveg Petersen, Kristen	28,37,39
Bødskov, Morten	195	Herbart, J.F.	36
Christensen, Anders Bondo	174	Hermann, Stefan	175,198
Christiansen, Ernst	150	Hjorddal, Claus	175,179
Christoffersen, Henrik	180	Haarder, Bertel	102
Collins, Randal	15	Jacobsen, Erhard	84,89,90,91
Cowen, Robert	116,117	Jelved, Marianne	179,182,186
Crosland, Anthony	117	Jensen, Anne-Sofie	174
Dahl, Henrik	177,187	Jensen, Kristian	177
Dahler-Larsen, Peter	180	Johnson, Nuala C.	51
de Coninck-Smith Ning	174	Jónasson, Jón Torfi	10,25
Decroly, Ovide	36	Jørgensen, Jørgen	11
Depeape, Marc	19	Kampmann, Tage	64
Dewey, John	36	Kerschensteiner, Georg	36
Dupont, Wilhelm	40	Kim, Lillemor	139
Durkheim, Emile	66	Kjeldsen, Christian Christrup	184
Edelberg, Rasmus	174	Kornhall, Per	175
Egedal Poulsen, Jørgen	36,39		

Krag, Jens Otto	28	Ramirez, Francisco O.	13
Krarup, Marie	187	Rasmussen, Lars Aslan	185,186
Kreiner, Svend	180	Reeh, Niels	19
Kristensen, Thorkild	34	Reissmann, Mette	194,195,198,199
Kvalbein, Inger Anne	135	Riisager, Merete	171,175,176,177, 178,179,182,189
Lange, Dorte	174	Rosenkrantz-Theil, Pernille	171,178,1 80,181,185,187,188,190,192
Larsen, Carl Aage	41	Rossen, Martin	173
Larsen, Christian	54	Rovsing, J.S.	35
Lauglo, Jon	48	Skipper, Pernille	172
Lind, Anette	176,177,178,180	Skov, Poul	32
Lorentzen, Børge	38	Skovgaard-Petersen, Vagn	55, 57, 62, 64
Madsen-Vorgod, Niels	60	Slagstad, Rune	66
Magnussen, J.	67	Spelling, Kaj	41
Mark, Jacob	178	Stensaker, Bjørn	139
Markussen, Ingrid	23	Støjberg, Inger	189
Matthiesen, Anni	184	Suhr, Karsten	185
Meyer, John W.	13	Svensson, Lennart	23
Meyer, Karl Otto	156	Sølvhøj, Jakob	176,177,179,180, 181,185,186
Mogensen, Bjarke Dahl	173	Tang, Jeppe T.A.	55,56
Molsen, Uwe	36,39	Tarp, David	173
Montessori, Maria	36	Tesfaye, Mattias	181,185,189
Murray, Mac	117	Thomsen, Niels	11
Müller, Detlef. K.	21	Thulesen Dahl, Jens Henrik	192
Mønsted, K.	35	Trow, Martin	10
Nielsen, Rasmus Holme	197	Tröhler, Daniel	19
Nielsen, Sofie Carsten	194	Tönies, Ferdinand	54
Nissen, Gunhild	49,63,68	Vedersø, Birgitte	189
Nordentoft, ?	36	Vinje, A.O.	66
Nordentoft, Inger Merete	35	Väänänen, Ari	48
Nørr, Erik	55	Wiborg, Susanne	23
Nørvig, Anne Marie	36	Willoch, Kåre	132
Olsen Dyhr, Pia	172	Winsløw, Carl	188
Olsen, Mads	62, 63	Zahle, Nathalie	50,55
Ottosen, Kristian	119	Østergaard, Morten	172
Ottosen, Reidulf	118		
Peter, Laurence J.	181		
Poulsen, Ellen	40		
Qvortrup, Lars	175		

### **Abonnement og medlemskab af Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie**

Et personligt årsabonnement koster 225 kroner årligt og indbefatter medlemskab af Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie. Et institutionsabonnement koster 325 kroner. Et abonnement for studerende og pensionister koster 175 kroner. Et eksemplar af Uddannelseshistorie i løssalg koster 275 kroner. Abonnement tegnes hos Selskabets kasserer Jens Bennedsen, e-post jebe@kb.dk. Ældre årgange af Uddannelseshistorie kan erhverves for medlemspriser. Kassere- ren forhandler også Selskabets publikationer.

En fortegnelse over publikationerne med både normal- og medlemspriser findes på selska- bets hjemmeside.

Uddannelseshistorie 2019 udgives med økonomisk støtte fra Det Frie Forskningsråd/Kultur og Kommunikation (FKK) og Danske Professionshøjskoler.

### **Nyheder om Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie**

Nyheder om Selskabets aktiviteter udsendes i det digitale nyhedsbrev og kan også kan læses på Selskabets hjemmeside [www.uddannelseshistorie.dk](http://www.uddannelseshistorie.dk).